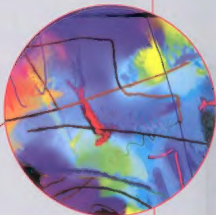


تعليم مميز للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

المحرران : آن لويس

برام نوريتش

ترجمة : بهاء شاهين



مجموعة النيل العربية

تعليم مميز للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

طرق تدريس من أجل الإدماج

تأليف
آن لويس
برام نورويتش

ترجمة
بهاء شاهين

مجموعة النيل العربية


OPEN UNIVERSITY PRESS
MODERN HIGHER EDUCATION
SPECIAL TRACHING FOR SPECIAL CHILDREN?
Pedagogies for Inclusion

By Ann Lewis – Brahm Norwich

© Original edition copyright 2005 Open University Press UK Limited.

All Rights Reserved.

© Arabic 1st edition copyright 2008 by Arab Nile Group.

All Rights Reserved.

I.S.B.N. Open University Press: 0 – 335 – 21405 – 3

I.S.B.N. Arab Nile Group: 977 – 377 – 066 – 4

حقوق الطبعبة العربية :

 عنوان الكتاب : تعليم مميز للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة
 طريق لتدريسهم ليعمل الجميع

تـمـيـنـاـلـفـ : أن لويس – بـرام نورويتش

تـرـجـمـة : بهاء شايع

رقم الإيداع : 22581

الترقيم الدولي : 4 – 066 – 377 – 977

الطبعبة : الأولى

سنة النشر : 2008

الناشر : مجموعة النيل العربية

العنوان : ص.ب. 4051 الحي السابع

ملحقة نصر 11727 القاهرة – ج.م.ع

التليفون : 28717134 – 00202/26717135

الفاكس : 28717135 – 00202/26717135

بريد إلكتروني : e-mail: info@arabnilegroup.com

e-mail: sales@arabnilegroup.com

e-mail: arab_nile_group@hotmail.com

www.arabnilegroup.com

الموقع الإلكتروني :

تنويه 1 :

لقد تم بذل أقصى جهد ممكن لضمان اعتواء المادة المترجمة لهذا الكتاب على معلومات دقيقة ومطلعة ومع هذا، لا يتحمل الناشر "مجموعة النيل العربية" أية مسؤولية قانونية فيما يخص محتوى الكتاب أو عدم دقته أو مطابقتها للقرآن كما أنه لا يتحمل أية مسؤولية أو عسقر أو مطالبات متعلقة بالترجمة المترجمة على قراءة أو استخدام هذا الكتاب.

تنويه 2 :

إن مادة هذا الكتاب والأفكار المطروحة به تعبر فقط عن رأي الكاتب أو المؤلف لهذا الكتاب، ولا تعبر بالضرورة على رأي الناشر.

حقوق النشر :

حقوق الطبع والنشر بملكية صورة مطبوعة للناشر "مجموعة النيل العربية" ولا يجوز نشر أي جزء من هذا الكتاب أو تكثيره أو نقله بطريقة الاسترجاع أو نقله على أي نحو أو بأية طريقة سواء كانت إلكترونية أو ميكانيكية أو بالتصوير أو بالتسجيل أو خلاف ذلك إلا بعد الرجوع للناشر والحصول على موافقة كتابية - ومن يخالف ذلك يعرض نفسه للمسئلة القانونية مع حقة كافة حقوقه المدنية والجنائية .

شكروعرفان

نتوجه بالشكر إلى لين والش Lin Walsh لما أبدته من قدرة على الاحتمال وكفاءتها في العمل وإعداد المخطوط بروح يغلب عليها الدعابة ، مع متابعة أدق التفاصيل المرتبطة بمشروع هذا الكتاب .

كما ندين بالعرفان لاتحاد الأبحاث التعليمية البريطاني الذي مول الدراسة (1999 - 2000) التي تحولت إلى المفاخرة المشتركة المعروضة هنا .

ونتوجه أخيراً بالشكر إلى الاتحاد الوطني للاحتياجات التعليمية الخاصة الذي كانت دعوته لكل منا للتحديث في حلقة نقاش عام 1998 الخاصة بسياسة الاحتياجات التعليمية الخاصة بمثابة التواة الأساسية لتطوير الأفكار للطروحة آنذاك .

المحتويات

7	- المساهمون
17	- الفصل الأول : ما مدى تخصص تعليم التلاميذ ذوي الإعاقات وصعوبات التعلم؟
39	- الفصل الثاني : التصميم
57	- الفصل الثالث : المميز البصري
79	- الفصل الرابع : التصميم المنحوي بالعين
97	- الفصل الخامس : مصائب التعلم الخطيرة
119	- الفصل السادس : صعوبات التعلم المتعددة والشديدة
141	- الفصل السابع : الأطفال المصابون بمرض دوتز
163	- الفصل الثامن : اللغة الإنجليزية كلفة إضافية للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة
	في الكلام واللغة والتواصل
185	- الفصل التاسع : سلسلة أمراض التوحد
205	- الفصل العاشر : ضعف الانتباه ومرض النشاط المفرط
227	- الفصل الحادي عشر : صبر التعلم
245	- الفصل الثاني عشر : الصوب الحركية
269	- الفصل الثالث عشر : الصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية
289	- الفصل الرابع عشر : صعوبات التعلم البسيطة
307	- الفصل الخامس عشر : انخفاض الإنجاز
327	- الفصل السادس عشر : مرض عام ومناقشة : الخلاصة العامة

المساهمون

بول كوبر Paul Cooper ، أستاذ التعليم ، بمركز الابتكار لزيادة التحصيل التعليمي ، جامعة
ليستر ، المملكة المتحدة .

جرام دوجلاس Grams Douglas ، باحث خريج بمدرسة التعليم ، جامعة برمنجهام ، برمنجهام ،
المملكة المتحدة .

آلان دايون Alan Dyson ، أستاذ تعليم ، كلية التعليم ، جامعة مانستر ، المملكة المتحدة .
فليسيبي فلشر - كامبل Felicity Flecher - Cambell ، مديرة موظفي البحث ، الإدارة المهنية
ودراسات المناهج ، NFER ، المملكة المتحدة ، للنسق الوطني البريطاني بالوكالة الأوروبية لتطوير
تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة .

سوزان جريجوري Susan Gregory ، مستشارة ، وكانت تعمل من قبل مدرّس محاضرات في
الإعاقة السمعية بمدرسة التعليم ، بجامعة برمنجهام ، المملكة المتحدة .

ليز هودجز Liz Hodges ، محاضرة بمدرسة التعليم ، جامعة برمنجهام ، برمنجهام ، المملكة المتحدة .
ريتا جوردان Rita Jordan ، أستاذة في دراسات مرض التوحد بمدرسة التعليم ، جامعة برمنجهام ،
برمنجهام ، المملكة المتحدة .

آن لويس Ann Louis ، أستاذ التعليم الخاص وعلم النفس التعليمي ، بمدرسة التعليم ، جامعة
برمنجهام ، برمنجهام ، المملكة المتحدة .

مايك مارك لندين Mike McLinden ، محاضر ، مدرسة التعليم ، جامعة برمنجهام ، برمنجهام ،
المملكة المتحدة .

ديدر مارتن Delidre ، مدرس محاضر ، مدرسة التعليم ، جامعة برمنجهام ، برمنجهام ، المملكة المتحدة .

أولجا ميلر Olga Miller ، مدير برنامج لغويي ، في الإعاقات البصرية ، بمعهد التعليم ، جامعة لندن ، لندن ، المملكة المتحدة .

براهام نورويتش Brahman Norulich ، أستاذ علم النفس التعليمي والاحتياجات التعليمية الخاصة ، مدرسة التعليم والتعلم طوال مراحل العمر ، بجامعة إكستر Exeter ، إكستر ، المملكة المتحدة .

تيم أوبراين Tim O'Brien ، مستشار في مجال الصعوبات العاطفية والسلوكية .

جيل بورتير Jill Porter ، مدرسة التعليم ، جامعة برمنجهام ، برمنجهام ، المملكة المتحدة .

مادلين پورتوود Madelene Portwood ، أخصائية نفسية تعليمية خريجة ، دوربان LEA ، الوصية على مؤسسة العيوب الحركية ورئاسة لجنة التعليم ، بالمملكة المتحدة .

جافين ريد Gavin Reid ، محاضر خريج ، بكلية التعليم ، جامعة أدنبرج ، أدنبرج ، المملكة المتحدة .

جين وير Jean Ware ، مدير التعليم الخاص ، مدرسة موراي هاوس Moray House للتعليم ، جامعة أدنبرج ، إسكتلندا ، المملكة المتحدة .

تقديم محوري السلسلة

أصبحت كلمة "إدماج" من الكلمات العالية الطنانة . ومن الصعب تتبع أصل هذه الكلمة أو تزايد استخدامها وشيوعه خلال العقود الماضية ، ولكن الأمر المؤكد أنها أصبحت في الوقت الراهن كلمة ضرورية في الوثائق السياسية وبيانات المهام والكلمات السياسية . وأصبحت هذه الكلمة شعاراً ملزماً تقريباً في حديث كل الأشخاص ذوي التفكير اليقيني .

ومشكلة تحويل كلمة "إدماج" إلى شعار تكمن في أن هذه الكلمة أصبحت تقريباً مجرد حشوة في الأحاديث . فالتناس يتكلمون عن "الإدماج" دون التفكير بالفعل فيما يعنيه ذلك لمجرد إضافة المزيد من البريق لما يقولون . والسياسيون الذين يتحدثون عرضاً عن الحاجة إلى مجتمع يكفل رعاية جميع أفراد لا يخفى عليهم أن الآخرين سينظرون إليهم باعتبارهم مخطئين متضحين ، ويكونون على يقين تام بأن كل أنواع المشكلات العملية الصعبة يمكن التغلب عليها . وإذا حدث ذلك ، وإذا كان هناك أفكار غير كافية بشأن التقنيات الأساسية العملية ، فإن كل من يبذلون جهداً من أجل الإدماج يمكن فصلهم بسهولة لأنهم يروجون لأمال فارغة .

وهذه السلسلة مخصصة لعرض تفاصيل بعض الأفكار للكلمات وراء التعليم الإدماجي . والإدماج متضمن ، أكثر بكثير من "الشكامل" أو تنميط "الانجاء السائد" ، في العديد من السياقات - السياسية والاجتماعية ، وكذلك السياقات السيكلوجية والتعليمية . ونحن نهدف في هذه السلسلة إلى استعراض هذه السياقات . ونأمل من خلال فتح باب الحوار والانتقاد أن نساعد في وضع الأساس اللازم لقاعدة فكرية وعملية أكبر لتحقيق المزيد من الممارسات الإدماجية في المدارس وغيرها من الأماكن الأخرى .

ومع الوضع في الاعتبار أن التعليم الإدماجي ينطوي على ما هو أكثر من مجرد التكامل ، من المهم التأكيد على أن التعليم الإدماجي يعني توسيع نطاق النموذج الشامل في التعليم . ومن ثم فمن يتحدثون عنه لا يهتمون بالأطفال الذين يفترض أنهم ذوو "احتياجات تعليمية خاصة" (ومن الصعب للعامة أن يعرف بشكل مفهوم ماهية هذه الاحتياجات) ويهتمون بالأحرى بتطوير نظام تعليمي يتأصل فيه الجميع من أجل تحقيق المساواة والإشادة بالتنوع والاختلاف . والمعمل على تحقيق هذه التطورات لا يؤدي يقيناً إلى إثارة الرأع والخلاف ، ولكن الجدول يشور حتماً حول وسائل تحقيق ذلك . وهناك وسائل عديدة ومستوعبة للمساعدة على تطوير المزيد من المدارس ذات السياسات الإدماجية ، والكتب الصادرة ضمن هذه السلسلة - وبالتحديد هذا الكتاب الذي حرره آن لويس وبرايم نورويتش - يستعرض بعض هذه الوسائل . ويرغم أنه يجب التفكير على مكان ودور المدرسة الخاصة ، فإنه يعتبر بأية حال التركيز للحروري الوحيد . فهو يمثل التفكير والتطبيق العملي الذي يتم داخل المدارس وخارجها ، وقد يعمل على طرد الأطفال أو تهيشهم ومزلهو هذه السلسلة يسعون إلى لفت الانتباه جدياً إلى هذا التفكير وهذه الممارسات

كتب هذه السلسلة تستعرض من ثم عدة أمور : التعرف على التعليم الخاص ، وأطر التحليل التي نضعي شرعية على هذه المعرفة ، والاتجاه السياسي التغيير الذي يدعو إلى التحرك نحو الإدماج . وفي سياق ذلك كله نستعرض أيضاً بعض التطورات الحديثة في التفكير الإدماجي والممارسة التطبيقية داخل المدارس وخارجها

يعالج كتاب "تعليم مميز للأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة" طرق تدريس من أجل الإدماج* القصية المثيرة للحدود الخاصة بما إذا كان هناك أساليب تعليمية خاصة تناسب الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة . ويرى بعض الباحثين أن هناك تقليداً من هذه الأساليب الخاصة التي ثبت فعاليتها أكثر من غيرها بالنسبة للأطفال الذين يعانون من مشكلات تعليمية ، ويرجعون أيضاً أن هذه الأساليب للفرصة للعمل على زيادة تهيش واستعداد الأطفال الذين يعانون من هذه المشكلات . وعلى أية حال هناك أساليب جملة وسنة مرحص بها في تعليم الأطفال الذين يعانون من مصاعب غامضة غير معروفة أو معروفة - مثل وجود وسائل لتعليم الأطفال الذين يعانون من

فصور في الرؤية والسمع وإذا كان هذا هو السبب فإن الجدل قد يتسع لتشمل الأطفال الذين يعانون من مصاعب أكثر تعقيداً أو مصاعب أقل تعقيداً يمكن تخفيفها بسهولة ومن المهم والضروري أن يتوافر لدى المدرسين الفعيل المادي على فاعلية استخدام هذه الوسائل إذا كنا نرغب في إنجاح عملية الإدماج

ويرى البعض أحياناً أن المدرسين التقليديين لا يتوافر لديهم المهارات اللازمة لتعليم الأطفال الذين يعانون من مصاعب خاصة أو معقدة ويوضح هذا الكتاب أن هناك وسائل يمكن اتباعها وطرق يمكن تجربتها - بإيجاز ، طرق تدريس خاصة - قد تساعد المدرسين ومعاونيهم على إدماج أكبر قدر ممكن من الأطفال في فصولهم وأن لويس وبرايم وروينش من الخبراء في مجال طرق التدريس الخاصة وقد قدما هما والمشترون معهما إسهاماً مهماً في هذه السلسلة بهذا الكتاب

جاري توماس

كرستين أوهانلون

محررا السلسلة

مقدمة

يعكس هذا الكتاب مشروعاً مشتركاً كان فيه تبادل الأفكار والمواقف بين المشاركين في تأليفه أكبر كثيراً مما يحدث في أي كتاب "محرر". وقد تضح هذا الأسلوب التكاملي في مرحلة مبكرة حينما تم توزيع مسودة الفصل الأول على جميع المشاركين للتعليق عليها. كما كان أيضاً محور حلقة نقاش لكي يكتشف المشاركون الأفكار الكامنة وأساسها المنطقي وقد تم إدراج ملحقاتنا بعد كل فصل للإشارة إلى إطار العمل الأولي للنشاط الأساسية الواردة في الفصل ومع متابعة الكتابة وتقدمها كان المشاركون يساهلون مسودات كتاباتهم ويستمعون في حلقة نقاش لاستكشاف المواقف الأولية مما يؤدي إلى تعزيز الحوار عبر العصور وعملت الملحقات على تدعيم الفصل المهني الذي تم أيضاً توزيع مسودته على المشاركين وهذا الأسلوب يعكس الطبيعة المناسبة للرمز والمجال والموضوع والحيرة العملية والتعدي الذي واجهه المشاركون هو عرض تحليل مفاهيمي لخصوصية أو طرق التدريس المستخدمة مع مجموعات التعلم ذات الاحتياجات التعليمية الخاصة والدفاع عن هذا التحليل وانتقاده. ويرر هذا الأسلوب بكم في أهمية العمل على استدامة وريادة حرفة للتدريس والمهنيين المرتبطين بهم والمتخصصين في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويكون ذلك أمراً ضرورياً في أية بيئة تحيل إلى تهميش الاحتياجات التعليمية الخاصة أو تصنيفها ضمن فئة أخرى، وأن تصبح موضوعاً للاعتبار بدلاً من أن تكون محالاً للفضول المعكرو. وتنوع العاملين الذين يعملون مع الأطفال الذين يحتاجون إلى احتياجات تعليمية خاصة، في المدارس وفي البيئات الأخرى، قد اتسع خلال العقد الماضي ليشمل مجموعات [مثل

مساعدتي المدرسين] بدون تجريب متخصص [عادة] مرتبط بالاحتياجات التعليمية الخاصة ومن ثم هناك ضغوط قوية لطرح أفكار عملية ونقدية إلى هؤلاء العاملين. ورغم أن هناك محالا لتتبع ذلك، فبدون وجود قاعدة معاهيمية واضحة لا يكون لدى العاملين أساس منظم ومتناسك لمعرفة القيمة السببية لبعض الأفكار للعلروحة. ومديرو المدارس والباحثون وصانعو السياسات بحاجة إلى نقاط مرجعية قوية.

وأصل هذا الكتاب كان مجرد أوراق عرضت رداً على نقاش واسع في الحكومة البريطانية لوثيقة حول الاحتياجات اللازمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (Lewis 1998, Norwich 1998) ودراسنا التالية التي تمت برعاية اتحاد الأبحاث التعليمية البريطاني، بعنوان طرق تدريس لندوي الاحتياجات التعليمية الخاصة (Lewis and Norwich 2000, Norwich and Lewis 2001) وقد تاهى إلى علمنا تطور الأفكار المتشعبة على ذلك من خلال ردود الفعل التي تراكمت على نشر دراستنا من قبل صناع السياسات والباحثين والمهنيين للعنين. وهذه الخلفية توضح مدى قوة المبادرات الصغيرة الأساسية لتطوير الأفكار والممارسة المستمرة، مما يعطي فرصة للتفكير والتأمل، وتقييم الأفكار والاستناد إلى جدول أعمال فكري وليس سياسي، مما يعمل على تعزيز وتدهيم وجود رؤية متكاملة.

والجامعات لها دور مهم في عرض السياسة العامة وصياغتها وانتقادها وعملية النقد هي محور نقاش دولي مشير، كما ينبغي من خلال ردود الفعل على كتاب "آحر المفكرين" لحاكموي (2002) Jacoby وكتاب "المفكرون الحكوميون" لسوسر (2001) Posner وكتاب "مسألة ثقة" لأويل (2002) Onell ويتم تيسير موضوع الاحتياجات التعليمية الخاصة بقوة، ونحن يؤكد من جانبنا أن الأكاديميين العاملين في هذا المجال ينبغي أن يعملوا جياً إلى جنب مع صناع السياسات على المستوى الإقليمي والوطني والدولي. وينبغي أن يكون أساس هذه المشاركة هو التركيز على النقد اللاذع، وقاعدة بحثية قوية والخيال والاستقلال الفكري. وهذا الأساس للنظري هو محور المنهج المتبع هنا كما يمكنه كل فصل من فصول هذا الكتاب وخلاصته.

المراجع :

- DfEE (1997) *Excellence for All Children. Meeting SEN*. London: DfEE.
- Jacoby, B. (2000) *The Last Intellectuals*. New York: Basic Books.
- Lewis, A. (1998) *Effective teaching and learning for pupils with SEN*, in K. Wedell (ed.) *Future Policy for SEN*. Tamworth: NASEN.
- Lewis, A. and Norwich, B. (2000) *Mapping a Special Educational Needs Pedagogy*. Exeter: University of Exeter and University of Warwick.
- Norwich, B. (1998) *Aims and principles*, in K. Wedell (ed.) *Future Policy for SEN*. Tamworth: NASEN.
- Norwich, B. and Lewis, A. (2001) *A critical review of evidence concerning teaching strategies for pupils with special educational needs*, *British Educational Research Journal*, 27(3): 313-29.
- O'Neil, O. (2002) *A Question of Trust*. BBC Radio Lectures (<http://www.bbc.co.uk/radio4/reinh2002/>).
- Poines, R. A. (2001) *Public Intellectuals*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ما مدى تخصص تعليم التلاميذ ذوي الإعاقات وصعوبات التعلم؟ برام نورويتش وآن لويس

ملقمة وخلفية :

يتناول هذا الكتاب واحدة من أهم مشكلات تعليم من يعانون من إعاقات وصعوبات في التعلم وأكثرها تعقيداً ' ما مدى تخصص تعليم هذه الفئة؟ والسؤال صعب لأنه يستلزم من الناحية الأولى إجراء تحليل شامل لعملية "التدريس" ، ويستلزم من ناحية أخرى توضيح كيف تنظر إلى وجود اختلافات في المجال الذي سمي به مجال الإعاقات وصعوبات التعلم (أو الاحتياجات التعليمية الخاصة)

ويحيى إصدار هذا الكتاب في وقته المناسب استناداً إلى السياق الحالي لسياسة التعليم وتطبيقاتها ، في المملكة المتحدة وفي الخارج على حد سواء . ويوجد في المملكة المتحدة وفي الولايات المتحدة وفي دول أخرى ماصح دراسة محددة مركزياً وتقتصر فرضاً على من يعانون من إعاقات وصعوبات في التعلم . فعلى سبيل المثال ، تنص الشروط الواردة في قانون التعليم الخاص بالأفراد المعاقين الأمريكي المعدل لسنة 1997 على أن التلاميذ المعاقين -

' يجب أن تتاح لهم فرصة إحراز تقدم في نفس الماصح الدراسية العامة التي تدرس لكل

الطلاب الآخرين في النظام التعليمي العام لكي تكون مشاركتهم ذات معنى ، ولكي تكون توقعات إحراز تقدم حقيقية قابلة للتطبيق ، يجب تسهيل وصول هذه المناهج للطلاب . وبلغة التعليم ، فإن مصطلح التصميم العام يعني تصميم مواد ونشاطات تعليمية تسمح بتحقيق أهداف التعليم اللازمة للأفراد الذين تتباين قدراتهم البصرية والسمعية وقدراتهم على الكلام والحركة والقراءة والكتابة وفهم اللغة الإنجليزية وقدراتهم على الحضور والتابعة والتنظيم والمشاركة والتذكر . ويتحقق التصميم العالمي للتعليم عن طريق توفير مواد ونشاطات تعليمية مرنة توفر بدائل للطلاب الذين تتباين قدراتهم وخصائصهم^١

(Orkula and McLane 1998)

ومثل هذه البيانات تؤكد الحاجة إلى إعطاء الطابع العام على المناهج الدراسية ولكنها لم تعمل على توضيح الأساس المنطقي والعملي والإجراء تعديلات معينة . وقد تم تهميش وإغفال هذه القضايا بفعل المخاوف الشديدة على مستوى المدارس ، وليس مستوى طرق التدريس ، إدخال التعديلات اللازمة لدعم عملية الإدماج . ويرافق مع ذلك ، إلغاء الدراسة التي قامت لجنة تابعة للحكومة البريطانية بأعدادها وتعلق بالتحديات اللازمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة (Dockrell et al 2002) مما يعكس الانشغال بهذه التعديلات على مستوى المدارس وليس على مستوى التدريس . وارتباط هذا الكتاب بالاهتمام الفرض بالتعليم الإدماجي وينفصل التعليم تمثل في أنه يتخطى حدود التركيز التقليدي على التعديلات التي تتم على مستوى المدارس وهي التعديلات اللازمة لتأمين المدارس واحتياجاتهم . وإذا كان الإدماج يعني زيادة مشاركة جميع المدارس في الاتجاه السائد في المدارس ، فيجب أن يتخطى ذلك حشد المشكلات العامة الخاصة بتواجد الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في هذه المدارس ، ومشاركتهم الاجتماعية والتعليمية في نشاطاتها . ويجب أن نعالج مشكلات التدريس داخل الفصول والمناهج الدراسية عند بحث مسألة الإدماج وتطبيقاته العملية . وهذا هو محور هذا الكتاب .

نشأت فكرة هذا الكتاب من خلال دراسة مكثفة وبقد الأبحاث الخاصة بأمساليب التدريس المطبقة على التلاميذ يعانون من أشكال مختلفة من صعوبات التعلم مثل إحتصاص مستوى التحصيل ، وصعوبات التعلم التي تتراوح بين الدرجات المتوسطة والحادة والشديدة ، (Lewis and Norwich, 2000, 2001; Norwich and Lewis, 2001)

وتطرح الدراسة التي نعرض لها سؤالين أساسيين لدعم الإدماج العمال

– الأول هل يمكن التعرف على أوجه الاختلاف بين المدرسين (من خلال فئة معينة من العناات ذات الاحتياجات التعليمية الخاصة) وربطها بشكل تنظيمي باحتياجات المدرسين لتعليم متباين للدرجات ؟ لقد اعتمد دراسات عديدة بالحزء الأول فقط من هذا السؤال .

– الثاني ما هي المعايير الأساسية لتحديد فئات وجماعات المدرسين المهمة من ناحية طرق التدريس ؟

قد لا تتوافر الجماعات والعناات التقليدية ذات الاحتياجات التعليمية الخاصة أو قد لا تكون معينة عند وضع إستراتيجيات لطرق التدريس . وعلى أية حال وحتى إذا كانت الأمور تجري على هذا النحو ، قد تكون هناك مع ذلك مجموعات من المدرسين تصلح لأن تكون أساساً لتحديد طرق التدريس المختلفة - (انظر لاحقاً لمناقشة معنى هذا المصطلح) . وحينما نتساءل عما إذا كان التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم يحتاجون إلى أنواع مميزة من إستراتيجيات طرق التدريس ، فإننا لا نتساءل عما إذا كان هؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى أنواع مميزة من التدريس لتعلم نفس المضمون التعليمي الذي يتعلمه نظراًلأهم نم لا يعانون من صعوبات . وهذه نقطة مهمة لأن المسائل الخاصة بوضع طرق تدريس متميزة أو خاصة تعتبر أيضاً جزءاً من المسائل الأكبر الخاصة بما إذا كان التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم بحاجة إلى شروط تعليمية متميزة والشروط تشمل وضع إستراتيجيات لطرق التدريس وسامح دراسية موضوعية أيضاً ، وبيئة مناسبة للتعلم ونوعر الوقت . وقد نرى أن بعض التلاميذ الذين يعانون من صعوبات يشاركون في برامج ذات أهداف دراسية متميزة ومختلفة (مثل برامج دعم التواصل المعرر والميسر) . وكان ذلك أحد المحاور المختلفة في سؤالنا الخاص بوضع طرق تدريس مختلفة

للتوصل إلى نفس الأهداف الدراسية باحتياجات طرق التدريس



شكل 1-1 حالات طرق التدريس - حالات الفروق العامة مقابل الفروق الفردية

إطار عمل مفاهيمي :

وضعا في بداية هذه الدراسة إطار عمل مفاهيمي ، اعتمدنا فيه على كتابات بوروينش (1990) Norwich ، التي ركزت على صعوبة وجود اختلاف في طرق التدريس . ويمكن تحديد ثلاثة أنواع عامة من احتياجات طرق التدريس ضمن هذا الإطار . الاحتياجات التدريسية العامة المشتركة بالنسبة لكل الدارسين ، والاحتياجات التدريسية الخاصة أو المتميزة لعينات من الدارسين والاحتياجات التدريسية المتصدة لدارسين محددين . ونحن نرى أن القرارات الخاصة بطرق التدريس يمكن أن تتأثر بكل هذه الأنواع الثلاثة من الاحتياجات وأن هناك حالتين مشابھتين تتعلقان بالاختلاف يمكن تحديدهما باستخدام هذا النهج ثلاثي الأبعاد للاحتياجات هما الفروق العامة والفروق الفردية (انظر للشكل 1-1)

ولابد من تفسير السبب وراء اختيار هذين من الأشكال الثلاثة للاحتياجات الواقع أن هناك سبع وسائل متميزة للجمع بين هذه الأنواع الثلاثة من الاحتياجات . أربع منها تنطوي على حاجات خاصة (حاجات مشتركة وخاصة وفردية ، وحاجات مشتركة ومحددة وخاصة وفردية ، وحاجات فردية فقط) ، وحاجتان مفردتان (حاجات مشتركة وفردية ، وحاجات فردية فقط) وهناك وسيلة واحدة تنطوي على حاجات مشتركة فقط . ويقودنا ذلك إلى حالتين الفروق الفردية والعامة ، الموصفتين في شكل 1-1 . ونحن نرى أن الحالات المستقلة يجب أن نحدد ما هي الطرق المتبعة بالنسبة للأفراد وما هي الطرق المشتركة بالنسبة للجميع . ولذلك تم اعتماد كل توليفات

أنشكال الحاجات الثلاثة التي لا تتصنف ضمن الشكليات وذلك من شأنه أن يترك لنا المجموعتين اللتين أطلقنا عليهما حالة الفروق الفردية (الحاجات المشتركة والفردية) وحالة الفروق العامة (الحاجات المشتركة وللحداثة والفردية)

يوضح شكل (1-4) أن القرارات والإستراتيجيات الخاصة بطرق تكون مدفوعة ضمن كل من الحالتين من خلال الحاجات المشتركة بين كل المدرسين والحاجات الفردية للأفراد. ويلاحظ مع ذلك أنه في حالة الاختلافات العامة تكون طرق التدريس مؤثرة عبر الحاجات للحدثة أو الشيرة اللازمة لمجموعة تتفاسم الخصائص المشتركة فيما بينها. وفي هذه الحالة تكون الحاجات الخاصة لمجموعة معينة للأفراد للمعاقين ومن يعانون صعوبات في المقدمة المقدمة، وتأتي الحاجات المشتركة بين جميع الناس والحاجات المفردة لأفراد معينهم في المؤخرة، برغم أهميتها. ويحدد هذا الرأي أولئك الذين يحترقون بالعنايات العامة باعتبارها وثيقة الصلة بقرارات وإستراتيجيات طرق التدريس، كما هو الحال في التكاليف البحثية لم يحنوا هي تعاملات معالجة جذارة (Crombach and Snow 1977) والتصنيفات التاريخية والتصنيفات الحالية لمجموعات المدرسين (مثل الأعاظ الثلاثة العامة للتلاميذ "المتخلفين" التي حددتها سكوتل Schoneil، والعنايات الإحدى عشرة الواردة في قانون 1944، وصعوبات التعلم التي حددتها وورموك Wormock (1978) DES) التي تتراوح بين الصعوبات الشديدة والمتوسطة والبسيطة والخاصة، والعنايات السبعة للاحتياجات التعليمية الخاصة (DFES 2003). تعد من بين هذه التصنيفات، ومع ذلك فهي تعكس قرارات إدارية ووضع الشخص المناسب في المكان المناسب وقرارات تخصيص الموارد، ولا تعكس بالضرورة خصائص فئات المدرسين المرتبطة بطرق التدريس.

(انظر على سبيل المثال دراسة Crowther et al (1980)، الخاصة بمفوضي الفئة التي يعاني أفرادها من صعوبات بسيطة في التعلم)

قد تعتمد أيضاً العلاقة الوثيقة بين طرق تدريس الفئات التي تعاني من صعوبات إدراكية في التعلم على ارتباطها بأنواع أخرى من الصعوبات، مثل الصعوبات الحركية والعاطفية والسلوكية والمعصية. ومع ذلك قد تكون هناك فئات أخرى، ربما مارال يسفي علينا التعرف عليها، ترتبط

الصعوبات التي تعانيها بقدر أكبر بطرق التدريس . إذ قد يشير العمل في مجال علم النفس العصبي على سبيل المثال إلى أنماط عصبية معينة باعتبارها أ- مميزة لفترة معينة من الفئات التي تعاني من صعوبات في التعلم . ب- وترتبط بتدخل محدد أو بأنشكال محددة من إستراتيجيات طرق التدريس "وبالمثل فإن بعض الدراسات الخاصة بتقاليذ "أساليب التعلم" قد تشير افتراضاً إلى نوع آخر من فئات التلاميذ (فئة التلاميذ المعاقين ، فئة المتسلسلون ، ... إلخ) بالإصابة إلى الفئات الحالية (Reed 1998) . ولا يعني ذلك عرض هذه الفئات بالتجديد ، ولكن الهدف هو إبراز احتمال أن تصنيف التلاميذ إلى فئات قد يكون معيماً من حيث طرق التدريس حتى يرضم غموضي تحديددا أحياناً وحالة الاختلافات العامة يمكن إدراجها ضمن حالة من حالات تأكيد الإدماج ، ولكن ذلك سيكون له دلالات بالنسبة لتدريب المدرسون .

وفي حالة الاختلافات المتفردة ، تتعدد قرارات وإستراتيجيات طرق التدريس من خلال الحاجات المشتركة والفردية . فالاختلافات المتفردة تأتي في المقدمة ، بينما تأتي إحتياجات طرق التدريس المشتركة في المؤخرة . ولم يتم التعرف على وضع الإحتياجات العامة المحددة وهذه الحالة تفترض أنه برغم أن كل التلاميذ متشابهون مالمعي العام لهذه الكلمة ، إلا أنهم جميعاً مختلفون أيضاً . ويعني ذلك أن بعض إستراتيجيات طرق التدريس تكون مرتبطة أو فعالة بالنسبة لكل التلاميذ ، بغض النظر عن طبيعتهم الاجتماعية والعرق واللون والإعاقة . وقد تم تكييف وتضمين الاختلافات بين الأفراد ضمن هذه الحالة ، وليس ضمن حالة الفئات الخاصة أو الفئات الفرعية ، ولكن ذلك تم من حيث تفرد الحاجات الفردية وارتباطها بالسياق الاجتماعي . ولكي يتحقق ذلك ، يجب التفكير جيداً في حاجات طرق التدريس المشتركة من حيث الفئات التي تكون عامة ومرة بقدر يسمح بوجود اختلافات فردية كبيرة في أي إطار عمل مشترك . وينبغي هنا الرأي أولئك الذين يطبقون حالة الإدماج القوي في تعليم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات أو ذوي الإعاقات (Bull and Solity 1987, Almsow 1991) وإنه لشيء غريب حقاً أن مطالب بطرق تدريس مشتركة وأن ناقش في الوقت نفسه إنشاء مدارس منعصلة

نقض الدليل :

لقد شرعنا في دراستنا التنظيمية التي تعتمد على الأدلة في إحصاء الفرص آفة الذكر الخاصة بصلاحيّة تقديم منهج دراسي مشترك عام لكل التلاميذ للمحبص والتدقيق وطرحنا السؤال التالي هل يمكن التعرف على الاختلافات الموجودة بين الدارسين (من خلال العشرات ذات الاحتياجات التعليمية الخاصة) وربطها بشكل منتظم بحاجات الدارسين اللازمة للتدريس للختلف؟ وقد أشارت الدراسات العامة الخاصة بمعاملة التدريس إلى أن ما يصلح لمعظم التلاميذ يصلح أيضاً للتطبيق على كل التلاميذ وعلى أية حال لم تقدم الدراسات المنشورة ذات الصلة بالبحالات المختلفة لصعوبات التعلم سوى التقليل من الأدلة المباشرة الخاصة بهذه الحالة . وكذلك طالبت بعض الدراسات التي أجدها متخصصون في مجال الاحتياجات الخاصة أو الإدماج بما أظننا عليه مصطلح حالة الاختلافات المتفردة ، وهذه الدراسات أيضاً لم تثبت بأدلة أمبريقية ويعكس ذلك إستراتيجيات طرق التدريس الخاصة بالتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة والاحتراف بأن هناك مبادئ مشتركة لطرق التدريس تتصل اتصالاً وثيقاً بالاختلافات المتفردة بين التلاميذ ، من مبهم من يصفون بأنهم ذوي احتياجات تعليمية خاصة

وقد تبين لنا من خلال دراستنا أن هناك تحزماً عن طرق التدريس اللازمة للاحتياجات الخاصة والتي تظهر بوسائل عديدة لمختلف أشكال صعوبات التعلم . وحيثما نجد دليلاً تجريبياً وثيق الصلة بالموضوع ، فإنه يدعم غالباً حالة الاختلافات المتفردة ، كما يدعم الحالات العامة ودراسات فعالية التدريس ، التي لم تعتمد على الأدلة التجريبية . وقد تبين لنا أن عدم وجود أدلة في دراستنا تدعم طرق التدريس لدوي الاحتياجات الخاصة قد يكون أمراً مشيراً للدهشة والغرابة ؛ لأن هناك إحساساً دائماً بأن التعليم الخاص يعني طرق تدريس خاصة في نظر الكثير من المدرسين والباحثين .

وقد رأينا أن عدم وجود هذه الطرق المميرة من طرق التدريس يدفعنا إلى اتخاذ أي من التوقيين التاليين إما أن نمسك بفكرة أن هذه الطرق الخاصة من طرق التدريس موجودة بالفعل في هذه المجالات من مجالات صعوبات التعلم، وأن الأبحاث لم تستطع اكتشافها ولكنها

ستتوصل إليها في الوقت المناسب واحد الخيارات المتاحة هنا هو اعتبار أن قرارات التدريس ، من الناحية النظرية ، مازالت تعتمد على ضرورة وجود طرق تدريس متميزة لهذه الأشكال من أشكال صعوبات التعلم ، ولكن الأسس الخاصة بالجامعات العامة يمكن التعرف عليها من خلال عملية التعلم ، وذلك من خلال أساليب التعلم (Read 1998) ، وليس من خلال التبريرات العامة (مثل صعوبات التعلم المتعددة والشديدة وصعوبات التعلم البسيطة) واختيار الآخر هو أن إستراتيجيات طرق التدريس المتميزة تنطبق على مجالات أخرى من مجالات الإعاقات وصعوبات التعلم وإذا تم الالتزام بما أطلقنا عليه حالة الاختلافات العامة لتعليم التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ، فمن المحتمل أن يتم ذلك عدتد على طول هذا الاتجاه وهذا الاتجاه الجذلي هو الذي أدى إلى ظهور هذا الكتاب

التدريس صالي الكثافة : استمرارية إستراتيجيات طرق التدريس :

خلصنا من خلال دراستنا الأولية ، التي اعتمدت على دراسات عديدة ، إلى أن فكرة استمرار أساليب التدريس تكون مفيدة في تحقيق سلامة التدريس المكثف والباشر للتلاميذ الذين يعانون من أنماط ودرجات مختلفة من درجات صعوبات التعلم وهذه الفكرة تساعد على التمييز بين عمليات "التكيف" المعتادة في نصول الدراسة بالنسبة لمعظم التلاميذ ودرجات التكيف الأعلى اللازمة للذين يعانون من صعوبات شديدة في التعلم وهذه العمليات من عمليات التكيف والتعديل تتعلق بأساليب التدريس المشتركة ، ويطلق عليها عمليات التكيف المتخصصة أو التدريس صالي الكثافة وهذه الحالة لها دلالات مهمة بالنسبة لتعزيز طرق الإدماج ، وبالنسبة لإعداد المدرسين وبالنسبة لأشكال التدريس الاستثنائية

والنظرة التي وصفتها تحقق أيضاً وسائر الأبحاث الأخرى ، التي تبين كيف أن التلاميذ الذين يعانون من أنواع مختلفة من صعوبات التعلم ليسوا مبردين بكل ما يلزم للاندماج بمصوول الدراسة العامة ونحن نرى من خلال هذه الدراسة أن هناك أوجهاً عديدة للتدريس حيثما تكون ريادة التركيز على أساليب التدريس المشتركة ضرورية ، وبحيث يعتمد على الاحتياجات الفردية

لم يعانون من صعوبات خاصة (انظر جدول 1-1) .

ونحن لا نوحى من خلال تقديمنا لفكرة أساليب التعلم المستمر ، فإن الأمثلة العملية للتدريس التي تعتمد على الاستمرارية لا تبدو مختلفة أو متميزة . ومع ذلك ، فإن التدريس الذي يركز ريادة مستويات الإتقان ، وعلى عرض مزيد من الأمثلة لهذا المفهوم ، وعلى تعليم بلا أخطاء ، وعلى الأساليب الأساسية لعلم الأصوات الخاصة بمعرفة القراءة والكتابة ، على سبيل المثال ، لا يختلف من ناحية الجودة والكيف عن التدريس الذي لا يركز على هذه الأساليب . وهناك اتجاه لفصل هذه الاستمرارية وتقسيمها إلى أنماط متميزة ، خاصة بالنسبة لبرامج تعليم التلاميذ في نهاية عمليات التحصيل المستمرة . وقد رسخ هذا الاتجاه الفصل التاريخي للتلاميذ ذوي الصعوبات والإعاقات الشديدة وعزلهم في بيئات ومدارس متعصلة . وقد يكون هناك أيضاً اهتمام من جانب الآباء ومن جانب المهنيين للتعرف على عملية التدريس التي تتم داخل هذه البيئات المعزولة باعتبارها عملية متميزة . ومع ذلك فإننا حينما ندافع عن نظرية نفترض أن استمرار إستراتيجيات طرق التدريس المشتركة التي تعتمد على الاحتمالات والعزق الفردية ، فإننا لا نتجاهل احتمال أن طرق التدريس المعقدة وفقاً لاحتياجات التلاميذ الذين يعانون من صعوبات قد تكون غير مناسبة بالنسبة للتلاميذ ذوي معدلات التحصيل المتوسطة أو المرتفعة ونحن نشكك في طريقة عرض أساليب التدريس بتقسيمها إلى قسمين أي الأسلوب الحالي من الأخطاء والأسلوب الحالي .

جدول 1-4 إطار عمل مؤقت لاستمرار إستراتيجيات طرق التدريس

أمثلة لإستراتيجيات طرق التدريس		استمرار الإستراتيجيات اللازمة لمستويات التحصيل المتوقعة
توفير فرص للتفكير والتحويل	مباشرة ويقودها المدرس	كثافة مرتفعة
توفير فرص للتفكير والتحويل	مباشرة ويقودها المدرس	كثافة مرتفعة
توفير فرص للتفكير والتحويل	مباشرة ويقودها المدرس	كثافة مرتفعة
توفير نماذج لمهام التعلم	عديدة ومتنوعة ، مع التركيز على الحدود القصوى للاختلاف في معايير المتفرد	تقديم نماذج قليلة
شروط الممارسة العملية لتحقيق التفوق	مكثفة ومتنوعة	قليلة
شروط العملية المرجعية المرتبطة بالمهام	فورية ومتكررة ومباشرة ومركزة وخارجية	محتملة ونتجه نحو التنظيم الذاتي
التأكد من مدى الاستعداد للمرحلة التالية من التعلم	مباشرة ومتكررة ، ويتم التركيز على مراقبة المدرس	سريعة (من خلال المدرس) وتركز على المراقبة الذاتية

منهج الكتاب

ينتقل في سياق هذا الكتاب من الاستنتاج الخاص بدراستنا السابقة إلى توسيع الرؤية لشمول وتشمل قنات الاحتياجات التعليمية الخاصة (انظر شكل 1-2) . وحتى إذا افترضنا جدلاً أن استنتاجاً يصلح على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم عامة ، فإنه لا يصلح بالضرورة على المجموعات الأخرى من التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة

المفاهيم والمفاهيم الأساسية

علم طرق التدريس

نستخدم مصطلح طرق التدريس بمعنى مجموعة القرارات والإجراءات العامة التي تتخذ في بيئة المصنوع بهدف تدعيم التعلم داخل المدارس (ويشمل ذلك إستراتيجيات طرق التدريس ، وإجراءات التدريس ، على نحو أصيق) . ويساقش ألكسندر Alexander (2000) وست (1998) Bennett ، بطرق مختلفة اختلافاً بسيطاً ، الطبيعة المتعددة لطرق التدريس (التنظيم والمحاكاة والقيم في دراسة ألكسندر) ويررررر التعاملات التي تتم بين عمليات التدريس والتعلم (خاصة في النموذج الذي يصرحه ست) وكلاهما يقلل من أهمية سياق "العالم الحقيقي" لقرارات طرق التدريس . فالمدرس يتعين عليه أن يستجيب للمطالب التنظيمية المتعددة ولطالب التعلم والمطالب الشخصية ، وتنفيذ نموذج مثالي من نماذج طرق التدريس المعالجة تتدخل فيه مطالب واعتبارات أخرى عديدة . وطرق التدريس للمعالجة تكون مثلاً يعتدي بحيث تهدد التطبيقات العملية داخل المصنوع أو ربما تدعّمها بوسائل لا يمكن التنبؤ بها

كما مذكّر أيضاً أن التركيز على طرق التدريس قد يؤدي إلى تجاهل أن التدريس يعد من الشدائد الملزمة التي تتم في سياقات معينة . ويؤدي ذلك إلى فصل إجراءات دعم التعلم عن أهداف وغايات المناهج الدراسية (ما هو نوع التعليم؟) وحول من يتم تعليمهم (من الذين يتعلمون؟) . ومن ثم فإننا حينما نشاءل عما إذا كان للتلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة يحتاجون حقاً إلى أنواع متميزة من إستراتيجيات طرق التدريس ، فإننا لا نشاءل عما إذا كان

هؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى مساهج دراسية موضوعية متميزة وإنما تتعامل عما إذا كانوا يحتاجون إلى أنواع تدريس متميزة لكي يتعلموا نفس المحتوى التعليمي الذي يتعلمه التلاميذ الآخرون ممن لا يحتاجون إلى حاجات تعليمية خاصة .



شكل 1-2 : منهج تدريس كتاب

وبعد ذلك أمر مهم لأن الأسئلة الخاصة بإعداد طرق تدريس خاصة أو متميزة هي مجرد جزء من أسئلة أكبر تتعلق بما إذا كان التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة يحتاجون إلى شروط تعليمية متميزة والشروط للتسمية تشمل وضع إستراتيجيات لطرق التدريس ومساهج دراسية موضوعية أيضاً ، وتفسير مساح التعلم وتفسير الوقت اللازم فقط تير، لذا أن بعض التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة يشاركون في برامج ذات أهداف دراسية محلفة ومتميزة (مثل دعم زيادة أو تسهيل التواصل) وبعد ذلك أحد للمحاور للمحتلة في التساؤل الذي طرحه حول طرق التدريس للمحتلة للوصول إلى نفس الأهداف الدراسية وبعد توصل المقصود بطرق التدريس والمناهج الدراسية أحد العناصر المهمة في هذا الكتاب

وتسير بالأساليب التي يتبعها ما يلي :

- 1- المسائل التناسلية مثل الاعتبارات الخاصة بالميزانية والمسائل الخاصة بالمعاملين (مثل ما إذا كان هؤلاء التلاميذ يجب أن يتعلموا على أيدي معسرين أم على يد أخصائيي الدعم والمساعدة)
- 2- المسائل الخاصة بتحديد الوضع المناسب (خاصة "وضع الانعزال" أو "وضع التكامل والإدماج") ، كما هو الحال حينما نثبتنا نظرية أن الوضع المناسب يكون ذا أهمية ثانوية بالمقارنة بالنواحي العمالة في طرق التدريس بعض النظر عن الوضع المناسب الذي يوضع فيه هؤلاء التلاميذ

3- إجراءات التدريس ، بمعناها الضيق ، مثل التواجد دائماً داخل الفصل قبل حضور التلاميذ لنظفي الدروس .

4- تصنيف أو توصيف التلاميذ الذين يعانون من مصاحب في التعلم (مثل تحديد العروق بين التلاميذ الذين يعانون من صعوبات بسيطة أو صعوبات متوسطة)

مجال التعلم :

يهدف هذا الكتاب إلى استعراض طرق التدريس العملاقة بمعناها العام ، بمعنى أننا نهتم بعرض الأدلة الخاصة باستراتيجيات طرق التدريس العملاقة في موضوعات المناهج الدراسية ومع ذلك ، ولكي نلزم بذلك في إطار قيود صياغة الكلمات في كل فصل ، اقتصرنا الأدلة المعروضة على معرفة القراءة والكتابة و/ أو التواصل ، كلما أمكن تطبيق ذلك .

السياق الثقافي :

لما رأي يرى أن البعد الشخصي / الاجتماعي للعائلات التي تتم داخل أصول الدراسة يكون صعباً للعناية بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، وأن ذلك يستلزم وضع طرق تدريس أكثر تخصصاً (انظر على سبيل المثال المساهمون في دانييل 2000 Daniels) ويرجع أن هذا الرأي يتفق مع معظم الحوارات الهنيء ، إلا أننا لم نتضمن في دراستنا الأصلية من تحديد

الدراسات التي موضح ، فتويأ ، أن هناك فئة معينة من الدارسين مختلفة تماماً على هذا النحو ويرى بعض الكتاب أن الثقافة التطبيقية للمعلم (مثل دور النظراء أو التوجهات تجاه التصرفات السلوكية الشاذة) يعد أحد الملامح الهامة في طرق التدريس الفعالة لأية فئة خاصة من الدارسين . ويناول المساهمون في كل فصل من فصول هذا الكتاب هذه النقاط من زوايا مختلفة بالإضافة إلى استعراض النواحي الثقافية العامة المرتبطة بالنوع والعرق والطبقة الاجتماعية ، كلما كان ذلك مناسباً

البيئة

لقد ركزنا على طرق التدريس في بيئة للدرسة (الفئات المسمرة في المرحلة الابتدائية والثانوية) واستبعدنا بيئة المنزل والحضانة ، وتعليم البالغين والتعليم المستمر . وذلك على أساس سهولة التطبيق برغم أننا لا نعرف شيئاً عن الدراسات الأساسية الخاصة بطرق التدريس الفعالة في البيئات الأخرى التي تقع خارج نطاق التعليم الإلزامي .

توجه الكتاب

نستعرض في هذا الكتاب الفكرة التي نريد توضيحها بشأن إستراتيجيات طرق التدريس (التي هي محور دراستنا) بالنسبة لنموذج التدريس الأمثل ، وذلك رداً على تعليقات ومناقشات الآخرين على دراستنا الأصلية . وبسبب ذلك إدراج إستراتيجيات تتصل بمعارف خاصة بالتدريس ومعارف خاصة بالمناهج الدراسية بالإضافة إلى معرفة طبيعة الدارسين . وهذا النموذج الخاص بالمعاهيم يترص أن التدريس يقتصر فقط على معرفة كيف يساعد المدرسون وغيرهم من العاملين في عملية التعليم داخل المدارس ، ومساعدة الإستراتيجيات والمهارات التي يشربوها في هذه العملية . ويعتمد هذا النموذج على أية حال على تقدير أن التعليم يجب أن يتم في سياق الشائع الدراسية وقرصيات للمعرفة

ونظراً لأن إستراتيجيات طرق التدريس قد تكون معروفة لبعض التلاميذ من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وغير معروفة للبعض الآخر ، فقد يكون أساس هذه المعرفة اللازم للتدريس

معروفاً لبعض هؤلاء التلاميذ وغيرهم معروف لبعضهم الآخر . وقد تبين أن هذه المعرفة الخاصة بالتدريس تستلزم التعرف على موضوعات المنهج الدراسي ، مثل الحساب أو المهارات الشخصية والاجتماعية ، والتعرف على عملية التدريس والدراس التي سيتعلمون ومن المحتمل أن الشيء المميز بالنسبة لتعليم الأطفال المميزين قد يتمثل في معرفة المدرسين وليس الإستراتيجيات والمهارات التي يطبقونها في طرق التدريس ، أو وكذلك هذه الإستراتيجيات والمهارات أيضاً وفي حالة التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة أو ذوي الاحتياجات غير العادية ، فإن ذلك قد يعتمد على توافر معرفة خاصة تتعلق بالأشكال المختلفة لمستويات التعلم ووسائل تعليم هؤلاء الأطفال . ولذلك ، ويرغم علم إدراج إستراتيجيات طرق التدريس في إطار عملياً باعتبارها إستراتيجيات خاصة أو متميزة ضرورية للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، لئلا تكون هناك معرفة خاصة من التلاميذ الواقعيين ضمن النطاق الاستثنائي مما يستلزم تطبيق إستراتيجيات مشتركة (Lewis and Norwich 2000)

يُنظر إلى العملية التعليمية أو عملية التدريس من الناحية التاريخية بطرق مختلفة تعكس السياسة العامة والتأثيرات الاجتماعية . فقبل إنشاء المنهج الدراسي القومي في المملكة المتحدة كان ينظر إلى التدريس من منظور دراسات المناهج الدراسية (Lawton 1975, Reynolds and Skilbeck 1978) وقد جعل ذلك التدريس يرتبط ارتباطاً قوياً بالقرارات الفلسفية والاجتماعية الخاصة بما يستحق التعلم وكيفية تصميم المناهج الدراسية وماعية الوظائف التي تؤديها . ومن ثم فإن وضعية التدريس ، كما هو الحال بالنسبة لكيفية العملية ، يعتمد على الرضيات الأشمل والأعم الخاصة بأهداف التعليم ومكانة المنهج الدراسي باعتباره عملية تهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية وتنموية عامة ، وباعتباره نموذجاً لعملية ، كانت ماهية التدريس وكيفيته تعتبر عملية متداخلة ومتداخلة بشدة . ويحدد التدريس أهداف التعليم والأشياء التي يجب تعلمها

والعرضية المقابلة هي أن المناهج الدراسية تتعلق بالمتعلمين أو بما يجب تعلمه ويمكن تمييز ذلك عن وسائل دعم تدريس هذا المحتوى ، سواء أكان متحداً أو نموذجاً موضوعياً . ويعكس تصميم المنهج الدراسي القومي في المملكة المتحدة (كما هو الحال في أماكن أخرى) النموذج الأخير ، مع

التركيز في المقام الأول على محتوى اللواد والمحتوى الذي يجب تعلمه بحيث يمكن فصله عن تدريس دهم عملية التعلم .

وهذا التوجه نجاه تصميم المناهج الدراسية يثير التساؤل حول ماعية أشكال التدريس المثلى أو الأكثر فاعلية التي تحقق أهداف أو نتائج تعليمية محددة

والتركيز على إستراتيجيات طرق التدريس في دراستنا الأولية ومعهم استمرار إستراتيجيات طرق التدريس بعكس الفرضيات الجديدة بشأن محتوى المناهج الدراسية المشتركة العامة (في أي منهج دراسي شامل يتقرر مركزياً) التي يمكن فصلها عن وسائل التدريس اللازمة لتحقيق أهداف المناهج الدراسية . وهذا التداخل بين إستراتيجيات طرق التدريس وتوجه المناهج يعتبر مهماً للعبء بالنسبة للمشكلة الأساسية الخاصة بالتعليم الخاص التي يتناولها هذا الكتاب . ولقد اقتصارنا في دراستنا الخاصة بتعليم الأطفال الذين يعانون من أشكال مختلفة من صعوبات التعلم أن التعليم يرتبط بالموضوعين الأساسيين في المهج وهما اللغة الإنجليزية والحساب . ومع ذلك فإن التدريس الذي يتناوله هذا الكتاب يفتقر أن ما يمثل "مادة أساسية" في المهج الدراسي قد يتغير ، حينما يضع في الاعتبار توسع نطاق وصلة الاحتياجات التعليمية الخاصة

الإشارة إلى الطبيعة الحلقية لما هو عام مشترك :

يقودنا ذلك إلى التساؤل حول ما نعنيه حينما نقول إن هناك منهجاً دراسياً عاماً مشتركاً للجميع ؟ أو منهجاً دراسياً شاملاً ؟ ومن المفيد أن نميز هنا بين مستويات وأشكال ما نطلق عليه في أحاديثنا "المهج الدراسي" ويمكن أن نتحدث في هذا السياق أربعة أشكال متميزة ومتداخلة

- 1- المبادئ والأهداف العامة لأي منهج دراسي مدرسي
- 2- للبعالات الجديدة بالتعليم (سواء من حيث تصنيفها طبقاً للموضوعات أو أي تصنيف آخر) مع تحديد أهدافها وموضوعاتها العامة .
- 3- برامج الدراسة المحددة تحديداً دقيقاً وأهدافها العامة
- 4- التطبيقات العملية لطرق التدريس والتعليم .

ويمكن أن يحقق قدرأ أكبر من الوضوح شأن عمومية وشمولية المناهج الدراسية أو الواسي الخلفية من خلال استعراض الخيارات العديدة للمناهج الخاصة بالواسي للشركة والخلافية في هذه الأنكالك الأربعة . ويجب أن يؤكد مع ذلك أن هذا المنهج ليس سوى منهج تحفظي لا يحرص فقط الأبعاد والأوجه المختلفة للعالم الحقيقي لبرامج المناهج الدراسية الفعلية

من بين الخيارات التحفظية الخمسة الموصحة في جدول 1-2 ، يمثل الخياران الأول والخامس أشكال التشابه والاختلاف تحليلاً ناماً . ولم يحظ أي من هذين الخيارين بالدعم والتأييد أثناء مناقشات والقرارات الخاصة بالمناهج الدراسية باعتبار أن أياً منهما صالح أو مطلوب اجتماعياً . ويمثل الخيار الثاني الاتجاه نحو قدر أكبر من العمومية والشمول ، بحيث يتمثل الفرق في مستوى إستراتيجية طرق التدريس ، وقد يكون هذا الفارق أو الاختلاف اختلافأ في درجة استمرار الإستراتيجيات المشتركة أو اختلافأ في النوع . وقد عكس المنهج الدراسي القومي في نسخته الأصلية عام 1988 العناصر الواردة في الخيار الثاني أكثر من الخيارات الأخرى . وعلى العكس من ذلك يمثل الخيار الثالث والرابع قدرأ أكبر من الرعة الخلافية في المستويات الهيكلية للمنهج الدراسي . ولا يقتصر الاختلاف على طرق التدريس فقط ، وإنما يشمل أيضاً البرامج التعليمية ومعالالت التعلم قد تكون محتلفة بالنسبة لبعض التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وتكون للعمومية والصفة المشتركة بالنسبة لهم موجودة على مستوى الأهداف والمبادئ العامة ، ملما يتجسد ذلك في البيان العام لمنهج دراسة اللغة الإنجليزية على المستوى الوطني لسنة 2000

1- وضع محليات تعليمية مناسبة .

2- الاستعانة لاحتياجات التلاميذ التعليمية المختلفة والمتنوعة

3- التعلب على هوائق التعلم للمحتلة

من التواسي الأخرى للعمومية والاختلاف في العلاقة الخاصة بإستراتيجيات طرق التدريس في سياق أي منهج دراسي ، طبيعة أهداف المنهج حينما تكون محتلفة بالنسبة لبعض التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة . ويشير ذلك إلى تصميم الخيارين الثالث والرابع في جدول 1-2 ، حيث إن بعض مجالات التعلم و/ أو أهداف البرنامج قد تختلف بالنسبة لبعض التلاميذ

جدول 1-2 الخبرات المختلفة لتوضيح مسألة عمومية وحلالية للمهج الدراسي

الخيار	الأهداف / المادى	محالات التعلم	أهداف البرامج	إستراتيجيات طرق التدريس
1	عامة	عامة	عامة	عامة
2	عامة	عامة	عامة	استمرارية الإستراتيجيات العامة أو الإستراتيجيات المختلفة
3	عامة	عامة	مختلفة	مختلفة
4	عامة	مختلفة	مختلفة	مختلفة
5	مختلفة	مختلفة	مختلفة	مختلفة

المصدر: استناداً إلى نورويتش Norwich (1991)

وثمة تقليد شائع في التعليم الخاص يتمثل في أن خصوصية هذا التعليم هو الطابع المخصص لمجالات التعلم وأهداف البرامج المتضمنة في هذه المجالات والمجالات والأهداف المخصصة تركز غالباً على الصعوبات التي يعانيها المتعلمون ، إما بهدف التغلب عليها أو تقليلها كلياً أو جزئياً وهذه البرامج يمكن إعدادها في إطار تخطيط المهج وقد لا يتم عرضها باعتبارها تدخلات تعليمية ، حتى رغم أنها تشمل عمليات تدريس وتعليم ونوعية ويتم ذلك على مستوى التداخل العام غير الواضح بين التدخلات التعليمية والمعالجة التي يقوم عليها التعلم

ويوضح جدول 1-3 ثلاثة أنواع عامة من البرامج المتخصصة على أساس نوع الأهداف برامج تقبل الصعوبات الوظيفية أو برامج للتعلم عليها أو برامج لتقليلها وتخفيف درجتها والتعرف على هذه الأهداف والبرامج المشروعة لا يمي الاعتراف بمعالجة البرامج أو صلاحيتها والهدف من هذا التحليل هو توسيع نطاق أفكار المهج الدراسي لتعطي التركيز التقليدي على المهارات التعليمية أو الموضوعات الدراسية الأساسية إذ إنها تستعرض أيضاً بإسهاب الأنواع المختلفة للاختلاف أو تعديل إستراتيجيات طرق التدريس الموجودة في الخيار الثاني لتصميم المهج الدراسي انظر جدول 1-2 وحسبما يكون هناك مبادئ مشتركة ، فإن مجالات التعلم وأهداف

للمراجع (الخيار الثاني) وإستراتيجيات طرق التدريس تحتاج جميعها عرضاً إلى تعديل وتكيف ، ويمكن أن يكون هذا التعديل على أنواع ثلاثة ، طبقاً لتحليل وارنوك (Warnock 1978) (DfS) وكما نرى من جدول 1-3 ، تمثل هذه التعديلات في عرض التعليمات والتوجيهات وأنماط ردود الفعل ، ومستوى أهداف التعلم والمناهج الاجتماعي المصاطفي والعلاقات السائدة في عملية التدريس

ومن ثم يتم عرض مفهوم التدريس في هذا الكتاب باعتباره يتطوّر على عملية التفاعل بين إستراتيجيات طرق التدريس ، والمناهج الدراسية والمعرفة التي يتمتع بها المدرس . ومساءلة العمومية - التحصيص تظهر في كل عنصر من هذه العناصر ، بالإضافة إلى سائر النواحي الأخرى فالمعرفة التي يتمتع بها المدرس تنحصر في معرفته بمجال الموهج الدراسي وبالنارسين وبعمليات التدريس . والمسائل الخاصة سمدج الموهج الدراسي - أي نماذج العملية مقابل المنتج - والتوارر بين مجالات التعلم ترتبط أيضاً ارتباطاً وثيقاً بمسألة العمومية - التخصص . والهج المستخدم في الكتاب ينجح وضع تصور لتويع وتعقد الأهداف للتخصص بحيث يمكن الحكم عليها بأنها فعالة وصالحة . ويستعرض أيضاً المنطقة الرمادية التي يتداخل فيها التعليم المدرسي مع التدخلات العلاجية التي تعتمد على التدريس

بنية الكتاب والمشكلة العامة :

يقوم هيكل الكتاب على الفئات المختلفة من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين ربما نوضح لهم أو قد لا نوضح لهم إستراتيجيات محددة لطرق التدريس لذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ، مما يعكس توافر أساس معرفي متخصص في سياق المناهج الدراسية المتخصصة . ويهدف الكتاب إلى إحضار الآراء السائدة حول طبيعة التخصص ودوره ومداه فيما يتعلق بتعليم الأطفال والشباب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة للدراسة العادية

جدول 1-3 علاقات معترضة بين تخصص للتأهيل الدراسية وإستراتيجيات طرق التدريس

مجالات للتأهيل الدراسية وأهداف البرامج			
عامة للجميع		مخصصة للمعسر	تعديلات طرق التدريس
<p>أ- التي تقلل نقساط القوة الواضحة في الدارسين والصعوبات التي يواجهونها (للمجموعة / الجماعات) المستهدفة (توضع بين هلالين) . تعديل أسلوب العرض التوجيهي وأنماط ردود فعل الدارس (الإحافات الحسية والحركة)</p> <p>تعديل مستوى أهداف التعلم (الإحافات الإدراكية)</p> <p>تعديل المناخ الاجتماعي العاطفي وعلاقات التدريس - التعلم (الصعوبات السلوكية والعاطفية)</p>		<p>ب- التي تهدف إلى التغلب على الصعاب المتوقعة</p> <p>تعلم نظم للتواصل والوصول الحركي (نظم الإشارة ، التوجه المكاني ، طريقة برايل إلخ)</p>	
		<p>ج- التي تهدف إلى تقليل الصعوبات المتوقعة (الوسائل المعتمدة بين هلالين) تقليل درجة الصعوبة / الإحافة. الإثراء المعيد باستخدام وسائل مساعدة (النسبة للإحافات الإدراكية) ، والتحكم الذاتي .</p> <p>برامج لأجل من يعانون من ضعف الانتباه / النشاط المفرط إلخ</p> <p>تجديد الوظيفة (استعادة القراءة بالنسبة للصعوبات تعلم القراءة والكتابة)</p>	

وهذه الدراسات والاستنتاجات قام بها عاملون بارزون في كل حقل من حقول المعرفة المعروفة وتنطوي الفصول على معرفة متخصصة معمقة بالإضافة إلى الانتقاد الشديد المعال لهذه المادة . وي طرح كل فصل من فصول الكتاب القضايا العامة التي يتناولها هذا الكتاب ، ويعرضها بالتفصيل في هذا الفصل ، من خلال التركيز على إستراتيجيات طرق التدريس في تفاعلها مع المعرفة التعليمية وتصميم المناهج الدراسية . ويشمل ذلك ما يلي

- 1- تحديد وتوصيف الفئة الرئيسية من التلاميذ ، بما في ذلك البيانات السائدة .
 - 2- التعليق بطريقة انتقادية على فئة للجموعة أو الفئات وعلاقتها بسائر الجماعات الأخرى
 - 3- استعراض إستراتيجيات طرق التدريس بالنسبة لـ
 - أ- مجال التعلم الخاص بالتواصل ومعرفة القراءة والكتابة
 - ب- المسائل الأخرى ذات الصلة الخاصة بتصميم المناهج الدراسية و/ أو موضوعات المناهج
 - ج- حالة الاختلافات المفردة مقابل حالة اختلاف للجموعات بالنسبة لكل من (أ) و(ب)
 - د- أصول هذه المناهج والأساليب .
 - هـ- التأكيد على مادي إستراتيجيات التدريس / التعلم
 - و- انتقاد أدلة التفويم التحريية الخاصة بإستراتيجيات طرق التدريس
 - ز- عمليات التفويم الشاملة لتطبيقات التدريس العملية
 - 4- استعراض الآراء الخاصة بالمعرفة التدريسية اللازمة للمجموعة الرئيسية والتلاميذ باعتبارها معرفة عامة أو متميزة
 - 5- وضع ذلك كله ضمن سياق دولي .
 - 6- التعرف على إمكانية البحث والتطوير في هذا المجال
- وعرض في نهاية كل فصل ملخص لكل ما جاء فيه لمساعدة القارئ على فهم المادة وتجهيد الطريق للحلقة التي يعرضها في النهاية (الفصل السادس عشر).

للراجع

- Ainscow, M. (1991) *Effective Schools for All*. London: Falson.
- Alexander, R. J. (2000) *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*. Oxford: Blackwell.
- Bennett, N. (1999) Research on teaching-learning processes. Theory into practice: practice into theory. Eighteenth Vernon-Wall lecture. British Psychological Society.
- Bull, S. and Solry, J. (1987) *Classroom Management: Principles in Practice*. London: Croom Helm.
- Carpenter, B. (1997) The interface between the curriculum and the Code, *British Journal of Special Education*, 24(1): 18-20.
- Cronbach, L. J. and Snow, R. E. (1977) *Aptitudes and Instructional Methods. A Handbook for Research on Instruction*. New York: Irvington Publishers.
- Crowther, D., Dyson, A. and Millward, A. (1998) *Costs and Outcomes for Pupils with Moderate Learning Difficulties in Special and Mainstream Schools*. Research Report R389. London: DfEE.
- Daniels, M. (ed) (2000) *Special Education Re-formed: Beyond Rhetoric?* London: Falmer.
- DES (1978) *Special Educational Needs (The Warnock Report)*. London: HMSO.
- DES (2001) *Data Collection by Type of Special Educational Needs*. London: HMSO.
- Dickens, J., Peacey, M. and Luch, J. (2002) *Literature Review: Meeting the Needs of Children with Special Educational Needs*. London: Audio Communications.
- Fish, J. (1989) *What Is Special Education?* Milton Keynes: Open University Press.
- Lawton, D. (1975) *Class, Culture and the Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Lewis, A. and Norwich, B. (2000) Is there a distinctive special educational needs pedagogy? in *Specialist Teaching for Special Educational Needs*. Eastworth: NAS/N.
- Lewis, A. and Norwich, B. (2001) A critical review of systematic evidence concerning distinctive pedagogies for pupils with difficulties in learning, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1(1): 1-13.
- Norwich, B. (1991) *Reimagining Special Needs Education*. London: Cassell.
- Norwich, B. (1996) Special needs education, inclusive education or just education for all? Inaugural lecture. Institute of Education, University of London.
- Norwich, B. and Lewis, A. (2001) A critical review of evidence concerning pedagogic strategies for pupils with special educational needs, *British Educational Research Journal*, 27(3): 313-29.
- Orlows, R. and McLane, K. (1998) A curriculum every student can use: design principles for student access. ERIC/USEP Typical Brief. Reston, VA: ERIC/USEP Special Project.
- Read, G. (1998) Promoting inclusion through learning style, in C. Tiltstone, L. Florian and R. Rose (eds) *Promoting Inclusive Practice*. London: Routledge.
- Reynolds, J. and Skilleck, M. (1976) *Culture and the Classroom*. London: Open Books.

الصمم

سوزان جريجوري

يتمثل الأثر الرئيسي للصمم على الأطفال في تأثيره على قدرتهم على اكتساب اللغة المطوقة واستخدامها وسماعها ويؤثر ذلك تأثيراً كبيراً على التعليم وعلى أية حال يمثل التلاميذ الصم مجموعة متنوعة وبالإضافة إلى العوامل العامة المرتبطة بالنوع والعرق وإحالة الاجتماعية والاقتصادية وتركيب الأسرة ، توجد عوامل محددة ترتبط بالشخصية والقدرة على الإدراك والتمييز وسائل القدرات الأخرى ويحتلمون أيضاً من حيث درجة الصمم ، التي تتباين بدرجة كبيرة بسبب مدى المعجز السمعي ، وبوع هذا المعجز وما إذا كان عجزاً حقيقياً أم حدث في مرحلة صمرية لاحقة

وسوف نركز في سياق هذا الفصل على التلاميذ ذوي المحرر الثاني الدائم من الدرجتين للتوسطة وفوق للتوسطة ، والذي يتمثل في عجز سمعي متوسط بما يزيد على 40 ديسبل dB في الأذن الحيدة والتصميمات التقليدية لهذه الفئة هي تصميمها إما باعتبارها صمماً عميقاً أو صمماً شديداً أو صمماً متوسطاً (الاتحاد البريطاني لعلمي الصمم 1997) وتشير التقديرات إلى أن 83 بالمائة من التلاميذ الصم يمتازون من عجز متوسط ، و 21 بالمائة منهم من عجز شديد و 25 بالمائة من

عمر عميق (Fantouze et al 2002) .

ومن الممكن أن يدرج في هذا الفصل العتات التي تعاني من درجة أقل من التعمر السعبي أو المعمر المكتسب أو المعمر أحادي الجانب أو المعمر المتقلب عبر المستقر وعلى أية حال فإننا نعرض دائماً أنه إذا لم يكن هناك صعوبات إضافية (أو عجز حطير مثل المعمر المرتبط بالمعمر السعبي المكتسب بسبب الإصابة بالالتهاب السحائي) فإن هؤلاء التلاميذ سوف يتكيفون مع التعليم المعتاد مع بعض المساعدة أو بدون أية مساعدة ، والمشاركة في نفس الماهج ومتابعة الماهج الدراسية مثلهم في ذلك مثل التلاميذ الأصحاء سمياً

وفي دراسة أجريت سنة 1998 حول التدابير اللازمة للتلاميذ الصم والمعاقر سمياً في إنجلترا، بلغ عدد التلاميذ الذين تم رصددهم 12063 ، ثلاثون بالمائة منهم كانوا يسانون من إعاقة إضافية بحيث يتم إلحاقهم بتعليم له تدابير خاصة بخلاف التدابير اللازمة للأطفال الصم وخمس وسبعون بالمائة من العدد الإجمالي أو 89 بالمائة من غير المصابين بإعاقات أخرى غير الصمم ، كانوا يلتحقون بالمدارس العادية (BATOD 2000)

أساس حرفي متخصص

إن الحاجة إلى إعداد طرق تدريس خاصة لهذه الفئة المحددة والمميزة يعتبر يوجه عام من الوظائف ذات الخصائص المميزة بالنسبة للأطفال الصم ، وتتمثل الخصائص الرئيسية لهذه الطرق في ضرورة وجود دعم سمعي منطقي ، والعوامل المرتبطة بتطوير اللغة ، والتواصل وغط القدرات الإدراكية . ويسم توصيف هذه الخصائص عادة بالإشارة إلى المعرفة والمهارات والصم المكتسب عن طريق مدرّس التلاميذ الصم . ويوجد في أوروبا مدرّسين متخصصين لتعليم التلاميذ الصم منذ القرن الثامن عشر على الأقل وتوجد في المملكة المتحدة مؤهلات متميزة منذ سنة 1885

والعناصر الأساسية للمهارات التي يرى مدرّسو التلاميذ الصم أنها ضرورية هي درجة كفاءة تحديد المعمر السعبي وتقديره بالإضافة إلى فهم الرسوم السمعية والقدرة على شرحها والتعبير الرقمي للمعمر السعبي . ويجب أن يتمتع معلّمو الصم تأثير المعمر مختلف درجاته وفي

الترددات المختلفة . فبعض التلاميذ قد يعانون من عجز متكافئ عبر الترددات اللازمة لسماع الكلام ، بينما يعاني آخرون من درجة أكبر من العجز في بعض الترددات مقارنة بالبعض الآخر ، ويشيع ظهور درجات العجز الشديدة في الترددات العالية .

ويمكن تقديم أنواع عديدة من الدعم التكنولوجي للتلاميذ الصم ، وبأني في مقدمة ذلك توفير السماعات التي تساعد على السمع منوعها الرقمي والتناظري . وتعد راحة قوقعة الأذن الداخلية أحد أشكال التدخل الجراحي التي تحسن القدرة على السمع وتحتاج إلى فهم خاص لطبيعة عملية الزرع وأثارها . ويحتاج المدرسون أيضاً إلى التمتع ببعض المهارات لفهم وإدارة البيئة السمعية لكي يكتفوا ظروف التعلم والتدريس بالطريقة المثلى . وبالإضافة إلى تفهم المسائل المرتبطة بعلم الأصوات والتكنولوجيا ، يجب أن يتمتع مدرسو الصم بالقدرة على التواصل مع ذوي العجز السمعي ، وعلى تقديم الدعم التكنولوجي والتعديلات البيئية التي يحتاجها الآباء وسائر المدرسين والتلاميذ الآخرين . وعدم القدرة على السمع ، أو العجز السمعي وأنواع العجز الأخرى ، يؤدي إلى صعوبات في اكتساب اللغة المنطوقة ويجب توفير مزيد من الاهتمام إلى عملية اكتساب اللغة . فالتلاميذ الصم يحتاجون من التلاميذ الآخرين الذين يعانون من صعوبات في تعلم اللغة أو في الكلام (انظر الفصل الثامن) لأن الصمم لا يمثل في حد ذاته صعوبة في اكتساب اللغة . والواقع أن كل التلاميذ الصم يستطيعون تعلم لغة الإشارة بسهولة . وبعض التلاميذ الصم يتعلمون لغة الإشارة ويستعملونها باعتبارها لغتهم الأولى أو لغتهم المفضلة . والصمم قد يعني أن التلاميذ الصم قد يعانون من صالة مفردات للغة المنطوقة سيأا ويعانون من صعوبة بعض التراكيب الإعرابية وساء الحمل التي تكون معروفة تماماً للتلاميذ الأسوياء سمعياً . وبالإضافة إلى ذلك قد يجد بعض التلاميذ الصم مشكلة في التعامل مع الآخرين وجهاً لوجه باستخدام الكلام ، وأن صممهم يعني أن كثيراً منهم يحتلون صعوبة في التعامل مع الآخرين في المواقف الجماعية .

وتتمثل العقاقب الأخرى للترتبة على الصمم في أن الوصول إلى المعارف المرصية والاطلاع عليها يكون محدوداً ، حيث إن هذه المعارف تكتسب من خلال المشاركة ، السماع للتكرار ، للحديث والمحاورات العامة ومن خلال التعلم الفرضي من وسائل الإعلام . ويتمثل ذلك مع

وصنع وحالة التلاميذ ذوي الإعاقات البصرية (انظر المصل الثالث) وقد تكون هناك صعوبات في تنمية مهارات معرفة القراءة والكتابة ، بسبب التقصور في إمكانية الوصول إلى اللغة الصوتية و/ أو اللغة المنطوقة وبالطبع تنبأ درجات ذلك بالنسبة لمختلف الأطفال المصم وبالإضافة إلى ذلك ، قد لا يعاني التلاميذ المصم عن مستخدمون لغة الإشارة من صعوبات في نفس للحالات مثلهم في ذلك مثل سائر الأطفال المصم الآخرين ، برغم أن هناك مسائل أخرى خاصة بهذه الفئة ومن ثم فإننا نقتصر على ضرورة تفهم المدرسين لكيفية تسهيل تنمية اللغة وتطويرها ، سواء اللغة المنطوقة أو لغة الإشارة .

فالتدريس للتلاميذ المصم أو مساعدة التلاميذ الذين يتعلمون في فصول الدراسة المعتادة يستلزم أيضاً فهم فحوات المعرفة التي قد تكون موجودة ، ويتطلب أيضاً القدرة على تفهم ضرورة تمويش ذلك في السياق التعليمي والحاجة إلى خلق سياق اجتماعي للتعلم ، بحيث لا يمكن اعتبار سهولة الوصول إلى اللغة للمنطوقة أمراً مسلماً به ، يكون أيضاً أمراً مهماً

يصنف التلاميذ المصم في المملكة المتحدة ضمن الفئة العامة الخاصة بمن يعانون من صعوبات في التعلم واستناداً إلى هذا الأساس يدرجون ضمن ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وعلى أية حال ، يعتبر ذلك في ذاته أمراً مثيراً للجدل ، لأن المصم لا يؤدي إلى صعوبات في التعلم بحد ذاتها ، ويشير مقياس الذكاء غير اللفظي للأشخاص المصم إلى نفس معدلات الذكاء ونسبة القدرات الإدراكية التي يحصل عليها الأشخاص الأصحاء سمياً (Braden 1994, Maller 2003) ومع ذلك قد يكون هناك تضارب بين قدرات اللغة والقدرات الإدراكية ، والتي يجب التعرف عليها فيما يتعلق بتعليم التلاميذ المصم

والجدل حول القدرات الإدراكية للتلاميذ المصم تمتد منذ فترة طويلة (انظر على سبيل المثال مارشارك (2003) Marschark) ولكن المعرفة الحالية تشير إلى أن التلاميذ المصم قد يتصرفون بطريقة مختلفة في بعض للحالات ولكن هذه التصرفات لا تعني بالضرورة وجود عسر في الأداء وبرغم أن ضعف الذاكرة ، والتعلم المتناقص قد يمثل محالاً خاصاً من محاللات الصعوبة ، إلا أن بعض الدراسات أشارت إلى أن الطلاب المصم الذين يستخدمون لغة الإشارة يتمتعون بقدرات

بصرية لمرئية متقدمة في بعض المجالات

وثمة فرصة واضحة في الإصدارات الخاصة بتعليم الصم مفادها أن الأطفال الصم يحتاجون إلى مدرسين متخصصين ، وقد ثبت ذلك بالنسبة للمعلمي . ويتفصل ذلك عما إذا كان الأطفال الصم يتعلمون بطريقة عائلية للطريقة التي يتعلم بها الأطفال الأصحاء سمعياً أو اعتبارهم بحاجة إلى أساليب تعليمية مختلفة . ومع ذلك هناك أبحاث قليلة تناولت أسس طرق التدريس الخاص بتعليم الصم أو تدخلات المدرسين وتقييم فعاليتها ، يرغم أن هجداً من الدراسات الخاصة بالأباء تشير إلى قيمة مساهمة المدرسين المتخصصين (نظر على سبيل المثال Powers et. al. 1998)

تعليم الصم

تعد سمات المدرسين للصم ودرجة تحصيلهم أحد المحاور الأساسية للأبحاث الخاصة بتعليم الصم. ويتضمن ذلك النقاش حول السبب وراء انخفاض معدلات التحصيل في موضوعات معينة من موضوعات المناهج الدراسية ، وهناك أحد الأعمال المهمة التي قامت بمقارنة الأساليب المختلفة لتعلم اللغة والتواصل بالنسبة لتعليم التلاميذ الصم . وكانت الكتابات الخاصة بتعليم الصم تركز في الماضي بدرجة كبيرة على الجدل الخاص بالمنهج الشفوي ، إذا كان البعض يؤيد التوجه النظري وكان البعض الآخر يقارن بين كفاءة تصرف أداء الأطفال الصم في الأساليب المختلفة . ومع ذلك، تبدو هذه الدراسات البحثية خاطئة متصدعة على نحو شبه مؤكد لأن اختيار الأساليب المختلفة لم يكن عشوائياً . ويعني ذلك أنه لا يمكن مقارنة مجموعات الأطفال الذين جهموا لكل أسلوب

تعد اللغة والتواصل المسألة الأساسية بالنسبة لتعليم التلاميذ الصم . ويوجد بعض الأساليب التعليمية تضع في الاعتبار الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ الصم فيما يتعلق باكتساب اللغة المنطوقة واستخدامها . وأي اعتبار خاص بطرق تدريس متغيرة يختلف إلى حد ما عن الأساليب التي تعتمد على اللغة الإنجليزية والأساليب التي تعتمد على لغة الإشارة البريطانية بالإضافة إلى اللغة الإنجليزية (أساليب لغات الإشارة الثنائية) فالأساليب التي تعتمد على اللغة الإنجليزية تركز عادة على التشابه بين تعليم التلاميذ الصم وغيرهم من التلاميذ ، وتتيح للمناهج الدراسية بعضها

التي لها نفس الأهداف

ويشير إدراج لغة الإشارة البريطانية ، وهي إحدى مروج عائلة لغات الإشارة ، بمصممها وتركيبها الساتية الخاصة بها ، قضيها خاصة بالتعليم . ويرغم أن تعمل على تحقيق الأهداف نفسها، إلا أنها تعترف بالحاجة إلى استحداث تطبيقات عملية محللة داخل الفصول ، باستحداث أسلوب مختلف لتحقيق نفس الأهداف . وهي تعترف أيضاً بمجتمع الصم ، وهو عارة من هذه الفئة من الأشخاص الصم الذين يعتبرون أنفسهم أحد جماعات الأقلية التي لها لغة وثقافة خاصة وليس فئة من المعاقين . وأساليب لغة الإشارة الثابتة تشجع على إدراج الصم والأصحاء سماعياً والاعتراف بثقافة الصم (Gregory 1993)

والأساليب التي تعتمد على اللغة الإنجليزية تفترض وجود بعض عبط التطور الخاص بالأصحاء سماعياً ولكن مع احتمال حدوث بعض التأخير . ويقترح المصم تطبيق درجات مختلفة من درجات تعديل وتكييف فصول الدراسة لكي تستووب هؤلاء الأشخاص . فبمساعدة الوسائل السمعية المنطقية ، على سبيل المثال ، من المفترض أن استحداث سماعات مناسبة واستحداث أجهزة الراديو المساعدة ، يستطيع التلاميذ التكيف باستخدام قدر ضئيل من الدعم الإصاني . ومع ذلك قد يحتاج مدرسو الفصول إلى تعديل أساليب تدريسهم مثل مواجهة التلاميذ في الفصل دائماً أثناء الكلام ، وتوفير وسائل الدعم البصري اللازمة للتدريس وربما تقديم مذكرات للدروس (Watson et. al 1999) واتسحاب بعض التلاميذ من بعض الدروس قد يكون ضرورياً ، وقد يكون من الضروري توفير أدوات لدعم التواصل داخل الفصل . ويرغم أن ذلك قد يلي احتياجات المنهج الدراسي ، فإنه يؤثر على الاحتياجات الاجتماعية وتعلم النظراء (Edwards and Messer 1987)

وأسلوب لغة الإشارة الثابتة يعتمد على فكرة أنه مادام أن الأطفال الصم يحلون صعوبة في الوصول إلى اللغة المتوقعة ، فيجب أن تتاح لهم فرصة اكتساب لغة الإشارة ليكون لديهم لغة لرية تتكهنهم من التعرف على المناهج الدراسية وباعتبار ذلك أساس تطوير اللغة الإنجليزية لديهم (أو لغتهم الخاصة) والاستخدام السبي للعين (مثل اللغة الإنجليزية ولغة الإشارة البريطانية) يختلف

في برامج عديدة ولكن من بين خصائص المهمة أن كل لغة يتم التعرف عليها باعتبارها لغة خاصة مشيرة وتستخدم كل منها بطريقة مختلفة عن الأخرى. وثمة عدة أسباب لذلك. نضمن لغتين، لأن اللغة الإنجليزية تستخدم بأصنافها لغة ثانية، ولأن لغة الإشارة البريطانية، مثلها في ذلك مثل سائر لغات الإشارة الأخرى، ليس لها شكل مكتوب، وهذا الأسلوب يركز على الاحتمالات المختلفة للأطفال الصم خاصة فيما يتعلق بالوسائل المرتبطة بطرق التدريس.

وبرغم أن أهداف التعليم الخاصة باللغة الإنجليزية والأساليب التي تعتمد على لغة الإشارة متشابهة عادة، إلا أنها تختلف في الدواحي الاجتماعية. فأساليب لغة الإشارة ثنائية اللغة تركز على تقدير التلميذ لذاته، وتقدير قيمة الصمم ولغة الإشارة، وأنها تمثل شكلاً من أشكال ثقافة الصم المتصورة والمتنوعة (Pickersgill and Gregory 1998). وتعتبر الأساليب التي تعتمد على اللغة الإنجليزية أو المشاركة والتكامل داخل عالم السمع أمراً بالغ الأهمية.

ويعتمد الأسلوب التعليمي السائد في تعليم الأطفال الصم على الكلام والسمع. ويتم ذلك باستغلال قدرات الطفل السماعية باستخدام السماعات وأدوات المساعدة السمعية الفعالة وإنعاسية (أو زرع قوقعة الأذن)، ومن خلال تنمية مهارات الاستماع وتوفير بيئة تيسر وتساعد على تنمية اللغة المتطورة وتطويرها. ويعرف ذلك بالأسلوب السعوي السعوي، برغم أنه يتخذ عدة أشكال مختلفة (Wetson 1988) وتلج نسبة الأطفال الذين تعلموا بهذا الأسلوب ثمانية وستين بالمائة (Fortnum et al 2002).

لغة أسلوب آخر يعتمد على اللغة الإنجليزية يستخدم إشارات من لغة الإشارة البريطانية بحساب اللغة الإنجليزية المتطورة. ويقتطع في هذا الأسلوب بعد من الأساليب التي تعتمد على اللغة الإنجليزية وليس على لغة الإشارة البريطانية. ويعرف عادة بأسلوب اللغة الإنجليزية المدعومة بالإشارة ويبقى على ترتيب الكلمات الإنجليزية أثناء تقديم معلومات إنصافية عن التواصل بالإضافة إلى الكلام.

ومن الصعب تحديد عدد التلاميذ الذين تعلموا باستخدام أسلوب اللغة الإنجليزية المدعومة بالإشارة حيث يدرجون باعتبارهم مجموعة فرعية ضمن فئة "التواصل الكلي"، الذي يستخدمه

27 بالمائة من التلاميذ الذين يستخدمون أسلوب اللغة الإنجليزية المدعومة بالإشارة وقد تعلمت نسبة صغيرة من الأطفال [3 مائة] باستخدام أسلوب لغة الإشارات ثنائية اللغة على وجه التحديد ، رغم أن المجموعة تضم نسبة أكبر من هذه النسبة لأن بعض الأطفال من لغة برامج التواصل الكلي يستخدمون أسلوب لغة الإشارة البريطانية

معرفة القراءة والكتابة

بعد موضوع معرفة القراءة والكتابة من الموضوعات التي تغطيها اهتمام كبير في كل موضوعات المناهج الدراسية في تعليم الصم ومعظم الأبحاث للتشيرة تؤكد أن الأطفال الصم متأخرون في معرفة القراءة والكتابة مقارنة بنظرائهم من الأصحاء سمعياً وربما كانت الدراسة التي أجراها كونراد Conrad (1979) من الدراسات البارزة في هذا المجال ، حيث أجرى اختباراً على كل التلاميذ الصم الذين تركوا المدرسة (في سن 16 سنة) ووجد المتوسط العمري لمعرفة القراءة والكتابة لديهم هو تسع سنوات والدراسات التالية كانت على نطاق أصغر ، ولكنها أكدت وجود تأخر واضح ، رغم أن هناك بعض المؤشرات التي تشير إلى أن درجة هذا التأخر قد انخفضت عما كانت عليه في سنة 1979 (Powers et al 1998)

وتحتوي الأبحاث على مناقشات مستفيضة عن سبب سوء أداء الأطفال الصم في القراءة ، مع وجود مؤشرات توحي في الوقت نفسه بتحسين مهارات القراءة والأسباب المطروحة لتعليل سوء الأداء يمكن النظر إليها من زاوية المهارات التي تنتج من أعلى إلى أسفل وكذلك المهارات التي تنتج من أسفل إلى أعلى إذ إن كلا من تصور كفاءة اللغة وصنف فهم طبيعة القصة يجعل من الصعب التكهن بالكلمة أو بالجملة التالية ومع ذلك فإن مهارات بناء الكلمات قد تكون أيضاً محدودة بسبب ضعف الوعي الفونولوجي .

وكانت الدراسة التي أجراها وود Wood وزملاؤه (1986) واحدة من الدراسات التي تناولت مسألة تعليم القراءة حيث قامت إحدى العاملات في الفريق ، وهي مات هوارث Pet Howarth ، بإعداد تسجيل للأطفال الصم وهم يقرأون أمام مفرسهم في المدرسة ثم قامت بالتسجيل لتلاميذ

أصحاء سمعياً كانوا يقرأون كتاب القراءة نفسه

وأوضحت الدراسة أن الأطفال الصم كانوا يقرأون قراءة متقطعة أكثر من الأطفال الأصحاء سمعياً ، وأن عدداً كبيراً من الوقتات في حالة الأطفال الأصحاء سمعياً كانت تنطوي على عنصر من عناصر الإشارة مقارنة بوقصات الأطفال الصم وكان التقطع والوقوف عن المتابعة في حالة الأطفال الأصحاء سمعياً يرجع غالباً إلى التعرف على مقابل الرسم الصوتي ، وكان الطفل يعرف الكلمات وبسببها الإصرارية ، بينما كان التوقف والتقطع لدى الأطفال الصم يرجع إلى التعرف على معاني الكلمات ومن ثم فإن القراءة بالسبب للأطفال للصم تنطوي أيضاً على تعلم اللغة ، في حين أن القدرات اللغوية الأساسية يمكن اغتراس وجودها لدى الأطفال الأصحاء سمعياً وكان معدل القراءة بالسبب للأطفال الصم 20 كلمة في الدقيقة مقارنة بـ 64 كلمة بالسبب للأطفال الأصحاء سمعياً واستناداً إلى هذه الدراسة ، خلص الفريق إلى أن حيرة تعلم القراءة محتلفة تماماً بالسبب للصم عن نظيرتها بالسبب للأصحاء سمعياً ، وأن المدرس يؤدي وظيفة محتلفة

ويشير جريجوري Gregory (1998) في دراسة له عن كتابة التلاميذ للغة الإشارة ثنائية اللغة ، إلى أن الأخطاء التي يقومون فيها نرجح غالباً طبيعة قواعد نحو لغة الإشارة البريطانية ، وأن المدرسين بدلاً من أن يعتبروا ذلك مشكلة ، أمكنهم استخدام هذه الأخطاء في عملية التحليل المقارن لتطوير مهارات الكتابة باللغة الإنجليزية (انظر الفصل الثالث الخاص بقراءة برايل Braille) وقد خلصت سوان ويك Swanwick (1999) ، في دراستها المقارنة عن كتاب الأطفال الصم نقلاً عن قصة بلغة الإشارة البريطانية وهي مصدر آخر لمعلمة محابنة (مارة عن صور متتابعة) ، إلى هذه النتيجة نفسها ، ولكنها أشارت أيضاً إلى أن وجود لغة أولى قوية مثل لغة الإشارة البريطانية قد يسهل مهارات الكتابة في اللغة الثانية ، اللغة الإنجليزية

تعتمد القراءة من الحالات المعقدة بشكل خاص عند بحثها في سياق هذا الفصل ؛ وذلك لأنها من الموضوعات التي يواجه الأطفال فيها صعوبة كبيرة ولكنها أيضاً مجال من الحالات التي يكون فيها لنطق المدرس بـ « النفس تأثير واضح وهذا التأثير يتراوح بين جعل الأطفال الصم يقرأون مثل التلاميذ الأصحاء سمعياً بقدر الإمكان وبين تقبل فكرة أن الأطفال الصم أطفال محتلفون

ويحتاجون إلى أساليب مختلفة . ويرى مؤيدو الطرق الشفاهية أن ذلك يعد أفضل أسلوب لمعرفة القراءة والكتابة لأنه يشبه عملية تعلم التلاميذ الأصحاء سمعياً . وترى واتسون [100 : 99 . 1998] Watson أن أنصار الأسلوب السمعي الطبيعي يعتقدون أن [الأسلوب الشمعي] يعد بمثابة أصل فرصة متاحة للتلاميذ الصم لتعلم القراءة والكتابة بطريقة تشبه الطريقة التي يتعلم بها الأطفال الأصحاء . وعلى أية حال ومن منظور لغة الإشارة ثنائية اللغة ، يقترح Swan و Night [76 : 2002] Wick نموذج يعترف بوجود اختلاف ويظن أن إلى عملية تنمية مهارات معرفة القراءة والكتابة من منظور ثنائي اللغة ويستكشفان الفكرة القائلة بأن الأطفال الذين يتعلمون بلغة الإشارة ثنائية اللغة يتعلمون القراءة والكتابة باستخدام مهارات لغة الإشارة الراسخة التي تكون مهارات اللغة الإنجليزية وسيطاً أساسياً فيها .

الرياضيات :

التلاميذ الصم يكونون متعلمين من نظرائهم الأصحاء سمعياً في مادة الرياضيات ، رغم أن الفارق والتباين ليس بنفس قدر مهارات تعلم القراءة والكتابة . وتبين نتائج الدراسات فيما يتعلق بمدى فارق أداء الأطفال الصم في الرياضيات . وقد تبين لوود ورملة Wood et. [1996] أنه عند دراسته لأداء عدد كبير من التلاميذ الصم الذين تخرجوا من مدارس للصم في ظروف شهادية ، أنهم رغم تأخرهم بثلاث سنوات في المتوسط ، فإن نمط أخطائهم كان مماثلاً لنمط أخطاء التلاميذ الأصحاء سمعياً إذ كانوا يجدون صعوبة في حل نفس المشكلات وكانوا يرتكبون نفس الأخطاء . وعن ثمة فإن التلاميذ لم يكونوا يستخدمون فيما يبدو إستراتيجيات مختلفة . ومع ذلك أشارت دراسات أخرى إلى وجود أخطاء ثابتة منتظمة في أداء التلاميذ الصم يمكن إرجاعها بشكل خاص إلى اللغة المستخدمة في عرض المشكلات . فعلى سبيل المثال وجد بو Pau (1995) أن هناك علاقة بين كمادة للتلاميذ الصم في القراءة وبين قدرتهم على حل مشكلات الرياضيات ، ورأى أن المشكلات كانت ستكون أسهل لو أن الليئات والعوامل غير المعروفة قد عرضت في المشكلات بالترتيب الذي ستعتمد به . ومن ثم فإن العرض مهم للغاية

تطرح أساليب لغة الإشارة ثابتة اللغة فصايا خاصة بالنسبة للرياضيات فكما هو الحال بالنسبة للعديد من موضوعات المنهج الدراسي لا توجد مفردات الإشارة اللازمة لكل مادة من مواد المنهج وليس ذلك لأن لغة الإشارة البريطانية تعمر عن طرح هذه المفاهيم الرياضية فهي مثل أية لغة حية أخرى لديها القدرة على التطور والتطور. ومع ذلك فإن قسمة لغات الإشارة حتى ثمانينيات القرن العشرين كان يعني أنها كانت تستخدم فقط في نطاق محدود، داخل مجتمع النعم، وكان استخدامها نادراً في البيئات التعليمية. ولما مسألة أساسية أخرى ترتبط بالتفكير الرياضي في لغة الإشارة، قد تكون مختلفة.

وقد أشارت Nunes و Moreno (1998) في دراسة لهما حول تطور تعلم الرياضيات للأطفال النعم، إلى أنه في المراحل الأولى من مراحل تعلم الحساب، قد يكون تعلم الإشارات والعدد مرتكاً بالنسبة للأطفال النعم بسبب تشابه استخدام الأصابع. ومع ذلك قد تنطوي لغة الإشارة أيضاً على مزايا لأنها تخلق باعتبارها لغة بصرية مساحة معلومات أكبر من المفاهيم الرياضية مثل الحجم والشكل فيما يتعلق بطرق عرض المشكلات.

اللغة والتفاعل

بحثت بعض الدراسات القليلة التفاعل الذي يحدث في الفصل باستخدام الأساليب التي تعتمد على اللغة الإنجليزية. ومن أهم هذه الدراسات الدراسة التي أجراها وود وآخرون (1988)، التي درست مساهمة المدرسين في التفاعلات التي تحدث داخل الفصل في البيئات الصفائية. وتبين لهم أنه كلما زاد مستوى تحكم المدرس في التفاعل - مثل طرح أسئلة مغلقة - فاحتاج إلى إجابة معينة. قللت مشاركة الطفل في الحوار. وتبين لهم أن المدرسين يستطيعون التعبير أسلوبهم وأن يقللوا من تحكمهم، مما يؤدي إلى زيادة رد فعل التلاميذ. واستناداً إلى النتائج التي توصلوا إليها اتفقوا بأن الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ النعم قد تعاقم بسبب المدرسين الذين يفرطون في السيطرة. وقد كسرت للحكومة هذه الدراسة وطبقها مرة أخرى على تلاميذ يستخدمون اللغة الإنجليزية المدعومة بالإشارة وتوصلوا إلى النتائج نفسها.

واستمرت دراسات أخرى تفاعل التلاميذ المصمم خاصة في المصنوع العادية ودرس جريجوري ويشوب (1998) الإستراتيجيات التي يستعملها التلاميذ المصمم والمدرسين للحفاظ على التفاعل فيما بينهم التلاميذ يرددون آخر عبارة سمعوها أو يستمعون إجابات نموذجية ، سيما يتظاهر المدرسون بأنهم يفهمون وهو عكس الواقع أو يتظاهرون بأن الطفل يعتمد إعائظهم في حالة وجود خطأ شديد في الإجابة . وهذه الإستراتيجيات ربما تكون فعالة بالسبب للأطفال سميحاً خلال عملية التفاعل ، ولكنها قد تأتي بنتائج عكسية في حالة التلاميذ المصمم

وقد استخدم هوب وود Hopwood وجالواي Galloway (1999) أسلوباً مماثلاً (ولكن مع تطبيقه على طفل واحد) ورأى أنه حينما يكون هناك تناقض كبير بين القدرات اللغوية للطفل الأصم وبين قدرات بقية الفصل ، يكون هذا التلميذ عاجزاً إلى حد ما من فهم ما يستطيعون استيعابه في الفصل . وفي هذه الحالة ينقل التلميذ دعماً أساسياً من طريق الانسحاب من بعض الحصص للحصول على تعليم إصامي على يد مدرس للصمم

هناك دراسات قليلة حول تفاعل الأطفال الذين يتعلمون لغة إشارة ثنائية اللغة داخل الفصل ومع ذلك قامت سابت رسوان ديك (2002) ، أثناء دراستهما للتفاعل داخل الفصل ، بتحليل طبيعة الاحتياجات اللازمة للتلاميذ في برامج لغة الإشارة ثنائية اللغة . وقد أوضحت عمليات مراقبة التفاعل داخل الفصول إلى أن الكبار الذين يعملون مع التلاميذ الذين يتعلمون بلغة الإشارة ثنائية اللغة ينتقلون بين استخدام اللغة الإنجليزية ولغة الإشارة البريطانية دون تمييز بينهما تقريباً ، ويحدث ذلك غالباً للإبقاء على التواصل وجذب اهتمام التلميذ . ويعلمان على ذلك بالقول "تعلم اللغة الإنجليزية في بيئة ثنائية اللغة" يحتاج من التلاميذ التنقل بشكل تلقائي عبر اللغات وأنماط استخدامها إلا إذا ظلت هذه اللغة منفصلة تماماً عن بعضها ، وقد تبين لنا حتى الآن أن ذلك حل غير عملي (Bird 74) ولذلك يجب أن يتمتع المدرسون بمهارة استخدام لغتين مختلفتين في الفصل بالإضافة إلى معرفة لغة الإشارة نفسها

كيف يختلف تعليم الأطفال الصم؟ حالة القصة ذات الفروق الفردية مقابل حالة الفروق (العامة) .
 تختلف الآراء فيما يتعلق بالطبيعة المميزة الخاصة بمئة للتلاميذ الصم ، وتتراوح هذه الآراء بين من
 يفلنون وجود فروق إلى أنى حد ويشيرون إلى وجود أوجه تشابه كبيرة بين الأطفال الصم
 والأطفال الأصحاء سمياً ، وبين أولئك الذين يرون أن الأطفال الصم مختلفون تماماً ويحتاجون
 إلى تدابير تعليمية مختلفة . وهذا أمر حتمي ومؤكد في أحد المستويات بسبب تنوع المجموعة
 وعدم تجانسها ، فالأطفال الذين يعانون من إعاقة سمعية بسيطة يمكن مساعدتهم عن طريق
 استخدام سماعات بحيث يتكلمون مع العصول العادية ، ويرغم أنهم قد يعانون من الحرمان
 السمي بسبب سوء الأجهزة السمعية أو الضوضاء المحيطة أو العمل ضمن جماعات كبيرة تصعب
 بالحياة والأساليب التي تعتمد على اللغة الإنجليزية تعد بمثابة حالة من حالات الفروق الفردية
 حيث تشير إلى نطاق كبير من طبيعة الاختلاف لتلبية الاحتياجات التعليمية ويشمل ذلك عمليات
 التعديل التي قد تفيد كل التلاميذ ، مثل الأجهزة السمعية الجيدة والاهتمام بعرض الأفكار بطريقة
 بصرية وشفوية أو شروط خاصة مثل دعم التواصل في الفصل والانسحاب .

ويرغم أن أعداد الأطفال الذين تعلموا باستخدام أسلوب لغة الإشارة ثنائية اللغة عدد قليل ،
 فإنهم مجموعة مهمة لأهم مثال وأصبح حالة من حالات الغنائ للحنفلة . فتعلم الأعمال الصم
 عن طريق الإشارة يحتاج إلى طريقة تدريس مختلفة لتحقيق جزء من نفس الأهداف المطلوبة إذ
 يطلب منهم استخدام الإشارة داخل الفصل وبعض المواد المعدلة والمعدة بشكل خاص والتعرف
 على الطرق المختلفة لتدريس المواد باستخدام لغة بصرية مساحية ولغة الإشارة مقارنة بلغة شفاهية
 عادية واللغة المطلوبة . ولكي يوجد فصل دراسي يستطيعون للمشاركة فيه مشاركة كاملة يحتاج
 ذلك إلى وجود أطفال صم آخرين وبالعين صم أيضاً على أساس أن الفصل يمثل بيئة اجتماعية
 للتعليم وليس مجرد حالة من حالات التعلم التي تتم بين المدرس والتلميذ .

والمارق ليس واضحاً تماماً بالطبع . فحسبما يتم إجراء تعبيرات كثيرة بالنسبة للتلاميذ الذين
 يتعلمون اللغة الإنجليزية ، مثل توفير مساعدة دعم التواصل في الفصل ، تظهر مشكلات مماثلة
 للمشكلات التي يواجهها التلاميذ الذين يتعلمون لغة الإشارة ثنائية اللغة . ويرغم أن التلاميذ لا

يستفيدون لغة مختلفة ، فإن تعلمهم على اللغة الإنجليزية في الفصل قد يكون محدوداً بما يشير بعض التساؤلات حول مدى مشاركتهم مع التلاميذ الآخرين ومع المدرس أيضاً وأسلوبهم الشخصي في التعلم الذي قد يعتمد أساساً على الوسائل البصرية . والتمييز بين المجموعتين قد لا يكون تمييزاً واضحاً كما قد يبدو ظاهرياً . والتلاميذ الصم لديهم كل من الاحتياجات الفردية والجماعية . ولذلك هناك توتر وحلاف بين الموقفين فيما يتعلق بطرق التدريس التي يحتاجها التلاميذ الصم .

إمكانيات البحث والتطوير في هذا المجال *

يشير وصف الأبحاث المعروضة في هذا الفصل بجلاء إلى أن معظم الأبحاث الخاصة بتعليم الصم تناول الاختلافات بين التلاميذ حيث اللغة والقدرة على التعلم وإمكانية المشاركة في الحوار في الفصل . إنح وكان هناك اهتمام محدود نسبياً بالاختلافات الخاصة بالممارسات داخل الفصل ، وما يحدث حينما يحصل الطفل على مساعدة إضافية . والدراسات المعروضة هنا التي تركز على النشاطات التي تتم داخل الفصل توحي بما يبدو أن المدرس الكمء الشيط الذي يتعامل مع تلاميذ صم يجب أن يتمتع بمعرفة ومهارات خاصة . ويحتاج ذلك إلى إجراء المزيد من الأبحاث التي تناول إستراتيجيات الفصل وبالتحديد معرفة كل ما يمثل أساليب عمل وممارسة جيدة داخل الفصل .

بحر تعليم الصم تعبيرات سريعة . والتطور الذي حدث في عملية زراعة قوقعة الأذن يعني أن أعداداً كبيرة من الأطفال الصابين بصمم شديد في الدول المتقدمة سيحضرون لعمليات الزرع ومن ثم قد تتساوى قدرتهم السمعية مع قدرة نظرائهم ذوي الصمم الحاد ، مما يؤدي إلى ريادة استخدام الأساليب السمعية - الشعاعية . والكشف على الأطفال حديثي الولادة لاكتشاف إصابتهم بالصمم ، بحيث يتم التدخل في مرحلة عمرية مبكرة ، يكون له أيضاً تأثير ملحوظ وعلى أية حال وعلى النقيض من ذلك ، فإن معرفة لغات الإشارة باعتبارها لغات حقيقية ويده التعليم ثنائي اللغة ركزاً على استخدام لغة الإشارة في تعليم الصم . وقد لوحظ ذلك بوضوح في

للبلدان التي تتبع سياسة مرنّة تجاه تعلم اللغة بوجه عام ، بينما لوحظ أن البلدان التي تتحدث اللغة الإنجليزية تكون متحلّمة في هذا الأمر .

ودور مدرّس التلاميذ الصّم يتغير أيضاً ، مع التّحقاق أعداد كبيرة من التلاميذ الصّم بالمدرّس العادية . وبالسّبة للتلاميذ الذين يتعلّمون من خلال الأسلوب السمعي الشّعاعي ، هناك تحوّل من التعليم لمجموعات من الأطفال إلى تدعيم التلاميذ ومساعدتهم في المدرّس العادية ، ويتم ذلك غالباً من خلال تعاون المدرّس العادي والمدرّس وليس من خلال كلّ تلميذ على حدة ومن ثمّ يمكن القول إن المهارات التي يتمتع بها الاختصاصي والالتزم للتعامل مع هذه الفئة ليست ضرورية بالسّبة للممارسة داخل الفصل ولكنها ترتبط بإدارة البيئة التعليمية اللازمة للتلاميذ الصّم

قد يكون الوضع مختلفاً بالسّبة للتلاميذ الذين يتعلّمون لغة الإشارة ثانية اللغة حينما يعلّب على تعليم لغة الإشارة ، هذند يجب أن يتم التدريس الصّحاح بشكل جماعي سواء في مدرّس متخصصة أو مدرّس عادية ومع ذلك يطمح هذا الأسلوب إلى تعلّم التلاميذ الكبار في مدرّسهم العادية من خلال استخدام مترجمي لغة الإشارة ، وقد تكون مهارة المدرّس المتخصص هـا أيضاً داعمة لبيئة التعلّم بما فيها المترجمون ومهارات التعلّم من خلال المترجمون ، وليس من خلال التدريس المباشر .

وهنا تظهر حاجة تتعلق بكل من حالة العزّوق الفردية والعزّوق العامة بالنسبة للتلاميذ الصّم ، ولكن التطوّرات التي حدثت في مجال علاج الصّم بالإضافة إلى تغيّر السياسة التعليمية تشير إلى تذبذب هذا الوضع وعدم ثباته .

الخلاصة :

طبيعة الجماعة

— تعابير سمّات المجموعة ، بما في ذلك الاحتمالات الناجمة عن التباين الجماعي والعائلي والإدراكي والعائلي بالإضافة إلى تباين درجة العجز السمعي

— معيار التعرف: صحر سمعي دائم في الأذنين - الدرجة المتوسطة أو الحادة أو العميقة (ويستثنى من ذلك الأطفال الذين يعانون من صحر مكتسب أو في أذن واحدة أو صحر سمعي متذبذب)

طرق التدريس:

— قاعدة بحثية ضخمة بسبب عدم وجود تخصصين عشوائيين للتلاميذ الذين تنطبق عليهم طرق التدريس

— التعبير بين الأساليب التي تعتمد على اللغة الإنجليزية ، واللغة الإنجليزية المدعومة بالإشارة ، وأساليب لغة الإشارة ثنائية اللغة

— الأساليب التي تعتمد على اللغة الإنجليزية تعكس وجهة النظر التي ترى وجود تأخر دراسي وليس وجود اختلاف

النتائج للدراسي:

— التعبير بين الأساليب التي تعتمد على اللغة الإنجليزية واللغة الإنجليزية المدعومة بالإشارة وأساليب لغة الإشارة ثنائية اللغة .

— ثقافة الصمم واعتبار الذات من الموضوعات الهامة للعناية اللازمة لأساليب لغة الإشارة ثنائية اللغة

— على العكس من ذلك تؤكد الأساليب الشفهية السمعية [التي تعتمد على اللغة الإنجليزية] تطور مهارات الكلام والاستماع

— توجد أدلة متناقضة بشأن الرياضيات والتلاميذ الصمغ بالنسبة للتشابه والاختلاف ، مقارنة بنظرانهم الأصحاء سمعياً فيما يتعلق باستراتيجيات الأخطاء

— ثقافة الفصل وتنظيمه بحيث يمكن من التعلم أو عدم التعلم (مثل ضبط المصمغ)

المعرضة

- تقدير درجة المعجز السمعي
- تأثير الفروق متباينة المدرجة وتكرار المعجز السمعي
- الدعم التكنولوجي [بما في ذلك زرع قوقعة الأذن]
- تأثير الصمم على التواصل واللغة والوصول إلى المعلومات
- العلاقة بين الإدراك والصمم .
- آثار الصمم على تعلم القراءة والكتابة.
- حالة الفروق الفردية مقارنة بالفروق العامة كأساس من أسس طرق التدريس .
- قد ينصرف التلاميذ الصم بطريقة محتلفة في بعض للحالات ولكن هذا الاختلاف لا يعني عجز الأبناء .
- وجود اختلافات حادة في وجهات النظر الخاصة بثقافة الصمم [مع الآثار المضاعفة الماثرة على ذلك بالنسبة للمعرفة والمهج الدراسي وطرق التدريس] والراي الذي يدافع عن لغة الإشارة البريطانية يعكس حالة من حالات الاختلافات العامة القوية
- تعديل بيئة الطفل ونظامه قد يعيد كل التلاميذ ، مثل تقليل درجة الضوضاء [أي توجيه التعبير بحيث يفيد الجميع] ، بحيث يعكس حالة الفروق الفردية
- استنتاج أن كلا من حالتي الفروق الفردية والعامة تكونان ضروريين [تأخذ المعصل الثالث الخاص بمستويات الإستراتيجية على المستوى الصغير والكبير] .
- الواحي المهمة للمعرضة .
- تأثير ثقافة المعجز على طرق التدريس
- استقطاب وتنوع معتقدات المدرس وآرائه تجاه الصمم والاختلاف ومن ثم وضع منهج دراسي وطرق تدريس مناسبة .

العجز البصري

جرام دو جلام

ومليك ماكليتلندن

تعريف العجز البصري وتوصيفه

العجز البصري مصطلح عام يصف سلسلة واسعة متصلة من العجز في الوظائف البصرية. هناك مواعٍ متمممة للوظيفة البصرية، مثل حدة الإبصار (أي القدرة على حل التفاصيل)، والتكيف البصري (القدرة على التركيز)، مجال الرؤية (أي المساحة التي يمكن رؤيتها)، ورؤية الألوان والقدرة على التكيف مع الضوء. ويتج من ذلك أن هناك العديد من أسباب العجز البصري وأنواعه ودرجة حدته. ويعتمد التعريف الذي تستخدمه منظمة الصحة العالمية لوصف درجة العجز البصري أساساً على تقدير قدرة الفرد على حل أدق التفاصيل (أي حدة البصر) باستخدام وسائل ثابتة (مثل خريطة ستيل [Stellen]) ومن ثم فإن حدة البصر التي تتراوح بين أكبر من 6/18 < و 3/60 < بعد تصحيح كلا العينين توصف بأنها رؤية منخفضة، 3/60 < توصف بأنه كفيف، رغم أن الأشخاص الذين يتمتعون بقوة إبصار أفضل قد يوصفون أيضاً بأنهم يعانون من عجز بصري إذا تبيّن وجود عجز في مجال الرؤية. ومن المهم الإشارة إلى أن معظم الأفراد الذين يعانون من عجز بصري، من بينهم من يصنعون ضمن فئة "الأكماء"، يعانون من بعض القصور

البصري الذي يمكن تعديله لكي يتمكنوا من القيام بالهامم والنشاطات اليومية وفي المملكة المتحدة المصطلح القانوني المستخدم لوصف المعجز البصري هو لفظ كفيف ويتمتع برؤية جريئة ، والتسجيل القانوني لأي من الوصيين يشبه التعريف الذي حددته منظمة الصحة العالمية [برعم أنه غير مطابق له تماماً]

بالنسبة للأطفال الذين يعانون من قصور في الرؤية ، يعترف الجميع بأن الوصف الطبي للمعجز البصري [الذي يعتمد على التقييم الإكلينيكي للوظيفة البصرية] لا يقدم مؤشراً دقيقاً لمدى قدرة الطفل على استخدام حاسته البصرية لأداء النشاطات الوظيفية - أو لأداء الوظيفة البصرية . وبالمعنى التعليمي من الضروري إحراز تقييم وطبيعي لحاسة النظر - أي مدى قدرة الشخص على استخدام حاسة البصر لإنهاء النشاطات الموكلة له [Corn and Koenig 1996] باستكمال المعلومات المتاحة من التقييم الإكلينيكي وأي تقييم بصري وظيفي مفصل ، يقوم به عادة مدرّس حصل على تدريب خاص في هذا المجال [أي مدرّس مؤهل للتعامل مع ذوي المعجز البصري] سيتضمن تقييم مدى قدرة الطفل على استخدام حاسة البصر لأداء النشاطات "البعيدة" [أي القدرة على قراءة الكتابة على سبورة يضاء] وكذلك النشاطات "القريبة" [أي قراءة الحروف الطابعة معاملة الأحجام وتفسير الصور] . وبالنسبة لكثيرين من الأطفال ذوي الاحتياجات الشديدة والمعقدة قد يستحيل إجراء تقييم دقيق لوظائفهم البصرية [أي استخدام الوسائل المحددة لتسجيل حدة إبصارهم] وسيزداد الاعتماد على المعلومات المستقلة من التقديرات الوظيفية البصرية

والعجز البصري له أسباب عديدة ، يمكن تصنيفها بشكل عام باعتبارها أسباباً وراثية أو حلقية [مكتسبة لحظة الميلاد أو حول هذا الوقت] ، أو أسباباً عرضية [أي ناتجة عن حادث] ، أو أسباباً مرضية ، أو أساساً مرتبطة بالتقدم في العمر . وبعض الحالات تؤثر على العين نفسها [أي المعجز البصري العيني مثل إعتام عدسة العين] ، بينما تكون بعض الحالات الأخرى نتيجة إصابة الأعصاب البصرية [مثل الصمور البصري] . وبالإضافة إلى ذلك أشارت بعض الدراسات الهامة إلى أن عدداً كبيراً من الأطفال ذوي الإعاقات الجسدية الذين يعانون من صعوبات معقدة في تعلمهم يعانون أيضاً من عجز بصري ناشئ عن عمل - قشرة القذماغ [أي إصابة القشرة الدماغية

البصرية] أو عجز في الوظائف البصرية الدماخية للحية (إصابة مناطق العمليات بالغ بحالات القشرة البصرية) (Burlington 1997). ومن الصعب تحديد مدى انتشار هذه الحالات على مستوى العالم بسبب تنوع أسباب العجز البصري، وكيف يختلف ذلك عبر حدود الدولة الواحدة وعبر الحدود المتاخمة والثقافية والاقتصادية. وحتى في الدول المتقدمة نسبياً قد يستحيل إجراء مقارنات دقيقة بسبب اختلاف تعريفات العجز البصري (انظر كاكازاوا وآخرون 2000) Kokazawa et al للمقارنة بين المملكة المتحدة واليابان). وفي حالة المملكة المتحدة قد يتوقع المرء أن انتشار العجز البصري قد يظهر من خلال الأعداد المسجلة من الأكفاء أو فاقد البصر جريباً وبالسبة للأطفال فإن العوائد القليلة الواضحة القترنة عن التسجيل تعني أن الأمر عكس ذلك. وعلى أية حال قام المعهد الوطني للمكفي للأكفاء بإجراء تلك الدراسات التي تتعلق بسلطات التعليم المحلية (مثل Clunie - Ross and Franklin 1997; Kell and Clunies - Ross 2003) وقد خلصت الدراسة الأخيرة إلى أنه في سنة 2002 كان هناك حوالي 24 ألف طفل وشاب في سن المدرسة في إنجلترا وإسكتلندا وويلز (أي كل من هم أكبر من سن السادسة عشر ومن هم في سن السادسة عشر)، أي أن نسبة الانتشار كانت 2,4 لكل ألف (انظر الجدول 1-3)

وفيما يتعلق بالعلاقة مع الفئات الأخرى، من ذوي الاحتياجات الخاصة، أشارت دراسة مهمة أجراها ووكر وآخرون (Walker et al. 1992)، إلى أن الأطفال ذوي العجز البصري لا يشكلون فئة متجانسة وأبرزوا بشكل خاص ارتفاع نسبة الأطفال ذوي الإعاقات الإصاوية

ويدعم هذا الرأي أحدث الدراسات التي أجراها المعهد الوطني للمكفي للأكفاء (Kell and Clunie 2003) التي جمعت بيانات عن الأطفال ذوي الإعاقات البصرية ضمن 4 فئات عامة كان الأطفال ذوي الإعاقة البصرية والإعاقات الإصاوية يوصفون باعتبارهم أطفالاً ذوي صعوبات حسية أو جسدية و / أو صعوبات في التعلم تتراوح بين الصعوبات البسيطة والمتوسطة (ولكن كان يستبعد منهم صعوبات التعلم الشديدة والعميقة) وكذلك من يتصور ضمن المعدل المعتاد للتطور بالنسبة لتسهم. وكان الأطفال الذين يصنفون باعتبارهم متعددي الإعاقة ومعاقون بصرياً يوصفون بأنهم يعانون من صعوبات متعددة تشمل صعوبات التعلم الشديدة والعميقة -

وفئة من بصرفون في مرحلة مبكرة أو مراحل مبكرة جداً من مراحل النمو ، والأطفال الذين كانوا يوصون باعشارهم "صم صم" كانوا يوصون بأنهم أطفال بصموم بين الصم البصري والسلمي بلوحة تكفي لإجراء تدخل / اختلاف أساسي في النتائج للدراسة [أنظر الفصل الرابع] ومع ذلك يستبعد من هذه الفئة الأطفال للصاين بمجر صممي أو صعوبات تعلم شديدة أو حادة ، الذين يصنفون ضمن فئة للمعاقين بصرياً متعددي الإعاقات لأغراض الدراسة ، وتشير هذه الدراسة إلى أن بعض الأطفال ذوي الإعاقة البصرية وإعاقات إضافية أخرى [مثل صعوبات التعلم الشديدة والحادة] يدرجون ضمن فئات أخرى غير فئة للمعاقين بصرياً ، ومن ثم يشير كمل وكلويس - روس (2003) إلى أنه بسبب تعقد وخطورة هذه الإعاقات لا يدرك أحد عادة صموم البصري ، وذلك من شأنه أن يدعم من جليد وجهة النظر القائلة بأن الأرقام المشورة لا تمثل الأرقام الحقيقية للأطفال ذوي العجز البصري [مثل Wwbater and Roe 1998, Kirchner and Diament 1989]

جدول 1-3 أعداد الأطفال الأكفاء وماتدي البحر جزئياً في إنجلترا وإسكتلندا وويلز بالتقدير الاستقرائي من قاعدة سكانية بنسبة 56 بالمائة (تقريباً)

أعداد التلاميذ الذين تعلموا داخل وخارج الـ LEA					عجز التلاميذ
الإجمالي	أصم أصم	كثيف متعدد الإعاقات	عجز بصري مصحوب بإعاقات أخرى	عجز بصري بدون إعاقات إضافية	
8090	150	2770	1680	4490	18 - 11 (ثانوي)
11100	140	3130	2080	5750	+ 10 - 5 (ابتدائي)
3670	50	3130	640	1650	دون الخامسة (السنوات المبكرة)
23880	340	7230	4400	8890	الإجمالي

تجديد احتياجات التدريس

بالوضع في الاعتبار التنوع والباين الواضح في بيئة السكان للشار إليها آنفاً ، يمكن أن نمكر في سؤال أساسي في هذا الفصل ، هو . ما هي الطرق التي يمكن من خلالها اعتبار احتياجات الأطفال ذوي العجز البصري وكذلك ذوي الاحتياجات الإضافية ، احتياجات خاصة؟ بعد فهم دور الرؤية وحاسة الإبصار في الخبرات التعليمية لأي طفل ، بالإضافة إلى تقدير إمكانية أثر

العجز البصري على التعلم والمو ، من العناصر الأساسية للعبء في الإجابة عن هذا السؤال ويتفق الجميع على أن الرؤية وحاسة البصر تلعب دوراً أساسياً في ربط مختلف أنواع المعلومات الحسية ببعضها البعض أثناء التعلم والمو . ولذلك توصف حاسة البصر بأنها الحاسة التي نسق أو نوحده المعلومات التي نجمعها من خلال الحواس الأخرى . وقد لحص مالبين ومالك كول (2002) ذلك بدقة بقولهما إن العجز البصري يعمل على تقييد كم المعلومات المتاحة للطفل وموعيتها ، وبالتالي نقل فرص اكتسابه معلومات مرصبة دقيقة عن طريق حاسة الإبصار . وكما يشير مالك كول (1999) ، مقارنة بنظرانهم سليحي البصر ، حينما يصل الأطفال المماجزين بصرياً إلى المدرسة ربما يكون لديهم فرص محدودة أو قليلة لـ

ـ استكشاف البيئة المحيطة بهم .

ـ التعلم من خلال الخبرات المرصبة غير المحططة .

ـ صقل مهاراتهم الحركية من خلال مراقبة تصرفات الآخرين واستنساخها

وهذه الفرص الضائعة قد تؤدي إلى إنقاص المعلومات اللازمة لهم الكيفية التي ينظم بها العالم وكيفية التصرف فيه (Webster and Roe 1998 : 142) ، ونتيجة لذلك يكون لدى الأطفال الذين يعانون من صحر بصري فرص أقل لملاحظة تصرفات الآخرين ، وملاحظة كيف يتصرف الناس في المواقف والأحداث المختلفة ، وتوعية ودود فعل المكسار تجاه نظراتهم للذين يعانون بسلو كيات معينة (Ibid . 143)

وبالإضافة إلى ذلك ، وكما تشير فيرل Fernl (2002 : 30) ، قد يحدث نقص كبير في المعلومات البصرية في أثناء التعلم الذي يحدث عادة بطريقة عرضية ، وهذا يحدث في حالة

المعلومات البسيطة السريعة غير للرباطة التي لا يمكن ربطها بسهولة معاً ووصفها في صورة مفاهيم. ولذلك تؤكد أن التعليم اللازم للأطفال ذوي المعجز البصري يجب أن يكون تعاليماً مدروساً وينطوي على استخدام مخطط ومدرس للوقت المتاح لزيادة فرص النجاح عن طريق استخدام بيئة بسيطة لا يمكن التعرف عليها بصرياً (Ibid 28)

المنهج الدراسي ومعارف للمدرس :

تم التمييز في طيات هذا الكتاب بين المنهج الدراسي والمعرفة وإستراتيجيات طرق التدريس (انظر شكل 1-2) ومهمة استبعاد هذه النواحي من نواحي التدريس مهمة صعبة لأن هذه النواحي الثلاث المتعلقة متداخلة ويعتمد كل منها على الآخر ومن ثم يصعب مناقشة إحداها دون الإشارة إلى الآخرين. ولهذا السبب سنخصص بعض الوقت لاستعراض المنهج الدراسي والمعرفة قبل مناقشة إستراتيجيات طرق التدريس. ويمكن ذلك جزئياً فاضاعتنا بأن المنهج الدراسي ومعارف المدرس الخاصة بعملية التدريس تدعم وتؤيد القرارات الخاصة بطرق التدريس - والواقع أن هذه القرارات هي التي يقوم عليها الاختيار العملي.

مناهج دراسية أخرى للتلاميذ ذوي المعجز البصري

أدت الاحتياجات الخاصة اللازمة للأطفال ذوي المعجز البصري إلى ظهور بعض مواد المنهج الدراسي التي تعتبر إما 'أعلى أو أدنى' من مواد المناهج الدراسية العادية (مثل آرتر وآخرون 1999 et al) أو موضوعات تخرج عن نطاق خبرة المدرس العادي (مثل سبراج وستون 1997 and Stone) ولتحاج إلى مدخلات من مهنيين محترفين ذوي تدريب خاص (مثل المدرسين المؤهلين للتعامل مع ذوي المعجز البصري وموظفي الحركة) ويرغم عرض هذه الموضوعات بطرق عديدة، فإنه يمكن تلخيصها في موضوعات للمنهج التالية "الإصافية" أو "الخاصة" (انظر ماسون وآخرون 1997 Mason et al).

الحركة والاستقلال (مثل التعرف على الأجسام والفراغ، النمو الاجتماعي والعاطفي،

ومهارات السعر والاتصال ، ومهارات العيش بشكل مستقل ، انظر على سبيل المثال (Pavey et al. 2002)

- استغلال قصور النظر إلى أقصى حد ممكن (مثل تنمية مهارات استخدام أدوات المساعدة على الرؤية اللازمة لرؤية الأشياء البعيدة والقرية ، انظر على سبيل المثال Jose 1983)
- زيادة استخدام الحواس الأخرى إلى أقصى حد (مثل تنمية مهارات الاستماع والإصغاء و / أو مهارات اللمس (انظر على سبيل المثال McCask 1997; Arter 1997)
- تكنولوجيا المعلومات والاتصال (مثل تنمية مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال المتخصصة للوصول إلى موضوعات المنهج الدراسي ، انظر على سبيل المثال Douglas 2001).
- تنمية مهارات القراءة والكتابة (من خلال استخدام شفرات متخصصة مثل شفرة برايل أو مون Moon أو هي طريق طباعة المطبوعات المعدلة)

بعض موضوعات هذه المناهج الدراسية تقع خارج المناهج القانونية (المناهج الوطنية في إنجلترا) ، وتقع في بعض الحالات ضمن ما يسميه المحررون "واجهة التعامل العاطفية بين التدخل التدريسي والعلاجي التي تعتمد على التعلم (الفصل 1 11) ويعد التعليم الحركي والمستقل حالة من الحالات الخاصة المرتبطة بالموضوع ، ويرى البعض أن تضارب وتناقض هذه التفسير والاحتياجات في المدارس العادية يرجع جزئياً إلى الغموض السائد بشأن تحديد المؤسسة المستولة عن توفير هذه التدابير (مثل Pavey et al. 2002) ومع ذلك يقول المؤلفون إن تنمية المهارات الحركية ومهارات الاعتماد على الذات يعد جزءاً مهماً من عملية التعليم ،

"الهدف الأساسي من التدابير الحركية وتدريب الاعتماد على الذات هو مساعدة الطفل على التعلم والمحو ولكي يشارك الأطفال مشاركة كاملة مع أقرانهم في العملية التعليمية ، يجب أن يتعلموا كيف يتقلون من فصل إلى آخر ، والتجول بين فصول الدراسة ، وتناول الأدوات والتجول حول المكاتب والمصادر والتواصل مع أقرانهم بسهولة

(Pavey et al. 2002 : 10)

يتمثل أحد المبادئ الأساسية في المناهج الدراسية الإصاحية في أن أطفالاً كثيرين من ذوي

المحر البصري سيحتاجون إلى تدريس هيكلي ليتمكنوا من تعلم أداء المهام التي يتعلمها الأطفال الأصحاء بصرياً بلون مثل هذه المدخلات الرسمية. وينطبق ذلك أيضاً على العديد من موضوعات المناهج الإضافية للنشر إليها أتعاً - سواء تم إعدادها حسب الحركة أو التدريب البصري، بما في ذلك استخدام وسائل المساعدة البصرية البسيطة، أو عمل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الذي يتضمن إمكانية وصول التخصص للتكنولوجيا وبساطة شديدة، يهدف من يعلمون التلاميذ المعاصرين بصرياً إلى طرح مسألة اتعاف كم وجودة المعلومات [أو الوصول إلى المعلومات] عن طريق تمكينهم من الوصول إلى المناهج الدراسية إما من خلال التعرّص البصرية المدعومة [مثل اتعاف الرؤية] أو توفير وسيلة بديلة [مثل تقديم وصف شفهي أو بصري لأي صورة]. وبالنظر فإن المناهج الدراسية الإضافية تهدف إلى معالجة المشكلات بعضها عن طريق تنمية معارف الأطفال ومهارتهم التي تمكنهم من الوصول إلى المعلومات. وتقوم على أساس أن الأجزاء المتعلقة من المناهج الدراسية الإضافية ستكون مرتبطة بمختلف الأطفال ويعتمد ذلك على احتياجات كل منهم. وبعض التغيرات الأساسية التي تمكن بهذه الاحتياجات ترتبط بقدرة الطفل على الرؤية، وقد تم استعراض ذلك بالفعل [فمن الواضح تماماً أن أي طفل كفيف لن يستفيد من الواحي الخاصة بالمناهج الإضافية الخاصة بتعظيم قدرة القصور البصري] وعلى أية حال فإن قرار تحديد مقدار وسع المدخلات اللازمة لأي طفل يكون عادة قراراً مراحماً

وبرغم أن المساحة المتاحة هنا لا تسمح بمناقشة الموضوع من كل جوانبه، إلا أن الحركة تعد من النماذج المعينة في هذا الموضوع. إذ تشير عملية مراقبة أي شخص مصاب بمحر بصري شديد يتحرك على طريق طويل إلى الإستراتيجيات التي يستخدمها للحصول على المعلومات للقيام بهذه الرحلة. وقد ينطوي ذلك على سبل للنال على استخدام عصا لجمع معلومات عن البيئة مباشرة، واستخدام أجهزة بصرية لجمع معلومات عن المعلومات البعيدة مثل إشارة أو رقم الباص مع الاهتمام الشديد بالطبع بالمعلومات الصوتية. ويجب ألا يقلل من قدر تفاصيل بعض هذه الإستراتيجيات [مثل اتعاف موقف المقاتل للتأكد من أن السير بحسب أن يكون عمودياً على الحائط، والجلوء لأحد الأشخاص لمساعدته على عبور الحائط الآخر من الشارع، واستخدام علامات

ربط شخصية لتقسيم الطريق إلى مراحل متتابعة] وبالمثل فإن الجهد والصعوبة التي نمرسها هذه الأساليب على ذاكرة الشخص الذي يتبعها ، بالإضافة إلى قصور الإستراتيجيات والمعرفة الخاصة لدى الأشخاص المشاركين في عملية تعليم هذه المهارات تكون ضغوطاً شديدة .

معرفة القراءة والكتابة والمعجز المصري

طرق معرفة القراءة والكتابة

لقد أشرنا بالفعل إلى تنوع ونابذ الأطفال ذوي المعجز المصري ، وينطبق ذلك بشكل خاص بالنسبة لمعرفة القراءة والكتابة . ومن المهم بوجه عام أن نغير بين ثلاثة أنواع من الطلاب الطلاب الذين يستخدمون إحدى شفرات لعبة اللمس الرسمية [مثل شفرة برايل أو موون] ، والطلاب الذين يستخدمون الطباعة [القصاء ذوي الرؤية المحدودة ، Lamb 1980] والطلاب الذين لا يستخدمون أيًا من هاتين الطريقتين [الأطفال ذوي الاحتياجات شديدة التعقيد] وسوف نركز لأغراض هذه الدراسة على استخدام شفرات تعلم القراءة والكتابة الرسمية [عالمياً طريقتي برايل والطباعة ، وطريقة موون في بعض الحالات] وحتى هذا التمييز يحتاج إلى تأهيل كما هو الحال عند دراسة احتياجات الأفراد حينما يختارون وسيلة تعلم القراءة والكتابة ، حيث أشارت كونيغ

[Koenig : 56] 1998

إلى أن بعض الأفراد قد يستطيعون أداء مهام بصرية بسيطة ، ولكنهم يفضلون طرق اللمس القريبة . وهناك آخرون قد يكونون من الدارسين الذين يتعلمون بالوسائل البصرية ولكنهم يعانون من حالة من حالات عدم الاستقرار في العين مما يستلزم الاهتمام بأساليب التعلم غير البصرية . وهناك آخرون يتعلمون بالوسائل السمعية ، ولكنهم صنفوا قليلاً من المهيين بزياد الاهتمام فقط على الكتب الصوتية المسجلة على شرائط أو القراءة الحية كوسيلة أساسية من وسائل التعلم .

ومن ثم يشير التباين وعدم التجانس بين هذه الفئة من الناس إلى أننا قد لا نتوقع في هاتين النسبتين الكبيرتين من القراء الذين يستخدمون الطباعة وشفرات اللمس أن هؤلاء الدارسين

يلدحون ضمن فئة أو أخرى من هاتين الفئتين . والواقع ، كما حصصت كويج (1988) فإن أياً من التعريف القانوني أو الوظيفي للمعجز البصري لا يكون مناسباً بمعرفة لاختبار الوسيلة المناسبة لتعلم القراءة والكتابة . ويتزايد التركيز الآن على الأفراد الذين يستعملون مزيجاً من الوسائل لتعلم القراءة والكتابة [مثل الطفل الذي يستخدم كتاباً مسجلاً صوتياً للاستماع إلى رواية واستخدام طريقة برايل لقراءة قائمة الطعام في المطعم]

وبالإضافة إلى ذلك أشارت دراسات الحالة البحثية الحديثة التي حاولت استكشاف صلاحية طريقة مودون Moon كوسيلة بديلة لتعلم القراءة والكتابة بالنسبة للأطفال الذين لا يستطيعون استخدام طريقة برايل إلى وجود دليل قوي على وجود طرق مختلفة لتعلم القراءة والكتابة (Dix et. 2003) وهذه الميزة الخاصة بطرق معرفة القراءة والكتابة تعتبر من الأفكار العديدة، ويعرض الجدول رقم 2-3 سبعة متطورة من هذه الميزة

واختيار الشفرة المناسبة لمعرفة القراءة والكتابة عملية معقدة للغاية بقدر يسوق ما يمكن أن يتوقعه المرء ، ولكن حتى داخل كل شفرة من هذه الشفرات هناك اعتبارات أخرى [قد يكون لها تأثير على إستراتيجيات طرق التدريس] ففي حالة شفرة برايل مثلاً ، هناك وسائل تتعلق باختيار الحرف الأول والثاني من طريقة برايل . ويشبه ذلك الوضع في طريقة مودون ، وهناك قرارات تتعلق باختيار حجم حروف طريقة مودون . وفي حالة الطباعة هناك مسائل تتعلق بحجم ووضعية حروف الطباعة المستخدمة واستخدام وسائل مساعدة بصرية وضوء متحضر . وفي كل الحالات هناك مسائل تتعلق بالكتابة ، بما في ذلك استخدام تكنولوجيا للمعلومات والاتصال

نخلص من ذلك إلى أن كل الأطفال ذوي الإعاقة البصرية يشعرون طرق مختلفة لتعلم القراءة والكتابة . ويجب أن يتعلم هؤلاء الأطفال جميعاً أشياء كثيرة تشبه ما يتعلمه الأطفال البصرون ، أي مهارات التصرف على الأصوات ومزجها ومبادئ التتابع والسرديات القصصية ومعدرات اللغة . ويجب أن يتعلموا مع ذلك بعض الأشياء المختلفة مقارنة بالأطفال البصريين - في بعض الأحيان بدلاً من بواحي النهج الدراسي التقليدي [مثل شفرة مرفيل بدلاً من كود الطباعة] ، وفي بعض الأحيان الأخرى هناك بواحي تتعلق بالنهج الدراسي المعتاد أيضاً [مثل الاستخدام الكفء لوسائل المساعدة البصرية للنقطة]

العرفد على عملية القراءة والكتابة ووظيفتها

معظم الأبحاث والبحرية الخاصة بتطور معرفة القراءة والكتابة لدى الأطفال ذوي المعحر البصري كانت مركز على القراءة وليس على الكتابة . وهناك دولتان كبيرتان نسبياً في مجال تطور اختبار القراءة [Greany et al, 1998 Douglas et al, 2002] ولتركير على تحليل ميل Meale للقدره على القراءة وقد هدف المؤلفان إلى وضع درجات ثابتة للقراءة بطريقة برايل وبطريقة الطباعة على التوالي ويرغم أن كل من الدراستين لم نهتم كثيراً بطرق معرفة القراءة والكتابة التي استعرضناها آنفاً ، إلا أنهما تقدمان نتائج عامة مفيدة في سياق هذه المناقشة

احسبر دوجلاس وآخرون (2002) عملية القراءة لدى 47% طفل بمعانون من ضعف النظر

جدول 2-3 نماذج من الطرق للختلعة لمعرفة القراءة والكتابة بالنسبة للتلاميذ ذوي المعحر البصري

الوصف ، بما في ذلك طبيعة وحصائص التلميذ المعاق بصرياً	نموذج لعلامة الطريق
كصيف منذ الميلاد ، يقرأ باللمس من البداية (وسيط أولي لمعرفة القراءة والكتابة . برايل أو مودول) شفرة لمسية كإحدى طرق معرفة القراءة والكتابة	الطريقة 1
كصيف بسبب حادث عرضي (مثل أثناء البلوغ) ، يقرأ المواد المطبوعة في البداية ثم يتقل إلى شفرة من شعرات اللمس (وسيلة معرفة القراءة والكتابة الأساسية . برايل أو مودول) شفرة لمسية كإحدى طرق معرفة القراءة والكتابة .	طريقة 2
عجز بصري حقيقي ، تكهات يمكن توقعها ، وسيلة معرفة القراءة والكتابة قد تكون الطباعة أو شفرة لمسية .	طريقة 3
عجز بصري حقيقي ، تكهات غامضة ، وسيلة معرفة القراءة والكتابة هي الطباعة أو شفرة لمسية	طريقة 4

باستخدام نسخة طباعية غير معجلة من تحليل نيل لقدرة القراءة وأشارات البيانات إلى أن متوسط عمر القراءة فيما يتعلق بالدقة والفهم وسرعة الفمية كانت عادة دون عمرهم الفعلي عند مقارنتهم بالمصريين . فهذه النتائج تتفق مع الملاحظات العامة للمدرسين ومع الكتابات الحالية [مثل كتابات توبن 1993] Toobin الخاصة بالسرعة ، وجوميل 2002] Gompel et al من حيث فك الشفرة] . يبدو أن أداء الأطفال صحاف البصر في القراءة حتى عمر 7 سنوات تقريباً يماثل أداء نظرائهم البصريين ، ولكنهم يبدأون في التأخر والتراجع وتزايد حدة هذه الفجوة مع التقدم في العمر . وقد احتبر جريسي وآخرون (1998) مهارة القراءة لدى 317 طفلاً يقرأون بطريقة برايل باستخدام نسخة من مسح تحليل ميل لقدرة القراءة بطريقة برايل . وكما هو الحال بالنسبة للدراسة الخاصة بصحاف البصر ، أشارت البيانات إلى أن متوسط عمر القدرة على القراءة فيما يتعلق بالدقة والفهم والسرعة كانت بوجه عام دون العمر الفعلي عند المقارنة بنظرائهم المصريين ، وكذلك القراءة بصحاف البصر [ومرة أخرى يتزايد حجم الفجوة مع التقدم في العمر وفي حالة طريقة برايل يبدو أن هناك فجوة أكبر فيما يتعلق بسرعة القراءة

هذه النتائج العامة تشير إلى احتمال وجود دلالات نظورية للصعوبة الواضحة للوصول إلى المعلومات . ويشير المؤلفون عادة إلى تأثير سرعة الوصول إلى المعلومات ، ولكن النتائج تشير فيما يلي إلى ما يسميه دوجلاس وآخرون (2002) التأخر للتطوري العام في القراءة

وذلك من شأنه أن يشير حدة تساؤلات ، أولاً إذا وضعت في الاعتبار المحجج الخاصة بعدم تجانس وتباين السكان ، هل من المقيد / المناسب التطلع إلى معايير غير السكان [برغم وجود السكان اللذين يستخدمون طريقة برايل والفئات الفرعية ضعيفة البصر من هؤلاء السكان] ؟ يرى المؤلفون في تلك الحالات أن احتسار القراءة هو مجرد وسيلة لقسم قدرات القراءة لكل طفل على حدة . ثانياً إن ذلك يشير سؤالاً أكبر حول ما إذا كان صحاف البصر والقراءة بطريقة برايل يتحلقون فقط من القراء البصريين أم يحتلفون عنهم بطرق أخرى (الأمر الذي يكون له دلالات في سياق الفصل تتعلق بمدى يدرس وربما أيضاً بكيف يدرس) .

وبلغة الكتابات الأخرى فإن حالة الاختلافات في القراءة بطريقة برايل تبدو متطورة نسبياً

[انظر الفصل التالي الخاص بأسلوب لغة الإشارة ثنائية اللغة . ومن بين مزايا الاختلاف التي قد تبدو واضحة والمهمة في نفس الوقت الاختلاف الذي يظهر عند مقارنة أداء القراءة لدى المبصرين والقراءة بطريقة اللمس هو أنه برغم أن العين تستطيع رؤية كلمة كاملة بسهولة باللمسة واحدة ، فإن الإصبع يستطيع التعرف على حرف واحد فقط في كل مرة (McCall 1999 : 38) وهذا الأسلوب الذي يعتمد على أسلوب القراءة حرفاً حرفاً الذي يستخدمه قراء بربل أدى إلى تطوير مشروعات للقراءة تعتمد على أساليب صوتية بدلاً من التعرف على كلمة كاملة أو النظر أو أساليب النظر واللمس في المراحل الأولى من القراءة . وأدى الاختلاف في أساليب القراءة الخطيئة والقراءة بطريقة بربل إلى ظهور ما يصمه جريبي وآخرون (24 . 1998) بأنه الأخطاء الخاصة بطريقة بربل في عملية القراءة ، ويؤيد ميللر (50 . 1998) الذي يقول أن الأطفال يكتسبون إستراتيجيات مختلفة من الإستراتيجيات التي يتبعها الأطفال المبصرين عند تعلم القراءة الخطيئة (الحروف المائلة من عندنا) .

والدليل على وجود هذه الاختلافات يبدو واضحاً إلى حد ما باعتبارها جزئياً نتيجة لاستخدام شفرة مختلفة وحاسة مختلفة :

وهذا هو الأهم (أي استخدام حاسة اللمس بدلاً من حاسة النظر) وحتى مع ذلك تبي من الملاحظة الدقيقة من قبل الباحثين والممارسين أن هناك قاعدة معرفية متطورة للقراءة بطريقة بربل، بما في ذلك أنواع الأخطاء المرتبطة بها (مثل قلب الحروف وأخطاء التكرار والسير في خط مستقيم) ، تحريك اليد بكفاءة واتخاذ الوضع الصحيح (مثل Olson and Mangold 1981, Miller 1997; Graaney et al. 1988)

وسنقول من جانبنا إن ذلك يعتبر بمثابة معرفة ضرورية متميزة لازمة لتطور الطفل ولعملية القراءة (انظر شكل 2 - 1) وضرورية أيضاً لمن يعلمون الأطفال بطريقة بربل

لا توجد أبحاث كثيرة حول القراء صمغ النظر . وأحرقت بعض الأبحاث في مجال علم النفس البشري المرتبط بالقراءة لاستكشاف حركة العين لدى القراء صمغ النظر (البالغون عادة) ، وقام بهذه الأبحاث ليچ Leggs ورملاز . وأشار ليچ ورملاز (1996) على سبيل المثال أن المدى

الرسمي البصري مشابه وأن النظرات الحافظة بين حركات العين تكون أطول بالنسبة للقراء صغار البصر مقارنة بالقراء المصريين العاديين ومن بين الدراسات القليلة التي تناولت أخطاء القراءة بشكل مباشر ، الدراسة التي أعدها كورلي Corley وبرتج Pring (1993) حيث وصلنا بالتفصيل القراءة لدى تسعة أطفال يعانون من ضعف جرحي في قنطرة (تتراوح أعمارهم بين 5,8 إلى 8,7 سنوات) ، (وقاما بتكرار الاختبار على مدى سبعة أشهر) ، وتبين لهما أن الأخطاء التي وقع فيها هؤلاء الأطفال تشبه الأخطاء التي يرتكبها الأطفال المصريين الأصغر عمراً، ولكن هذه العروق لم تكن فروق لثوية ، ومع ذلك فإن دوجلاس وآخرون (2004) أشكال القراءة لدى 25 طعلاً يتمتعون بقوة إبصار طبيعية (وكان متوسط أعمارهم ثمانية سنوات وثمانية أشهر) بأشكال القراءة لدى 28 طعلاً من ضعاف النظر (متوسط أعمارهم عشر سنوات وثمانية أشهر) وحصل جميع الأطفال للاختبار باستخدام تحليل نيل لقدرات القراءة وتمت مقارنة النتائج بالنسبة لدرجة دقة القراءة التي أظهرها الاختبار . وكان الغرض من هذا التحليل هو البحث عن الفروق في أخطاء القراءة لدى الأطفال برغم مضاهاتها بالنسبة لدقة القراءة بوجه أهم وتم إجراء تحليل دقيق لأشكال أخطاء القراءة ، وأشار إلى وجود بعض العروق إذ كان القراء ضعاف النظر يقومون غالباً في أخطاء الإدخال وليس في أخطاء النطق وذلك على العكس من القراء المصريين وربما لا تكون ثمة غرابة في ذلك - إذ من المتوقع أن يكون الطالب الأكبر سناً بنحو ستين والذي يجد صعوبة في رؤية إعادة المطبوعة يميل إلى "تحسين دلالة كلمة مناسبة" وبرغم أن هذا الموضوع يحتاج إلى المزيد من البحث ، يقترح المؤلفون أن مثل هذه العروق البسيطة سوف تساعد المدرسين عند التفكير فيما يدرسون للتلاميذ .

إستراتيجيات طرق التدريس والمعجم البصري

بعد أن استعرضنا النتائج المحددة للمعجم البصري وأثرها على انتعاج الدراسي والمعرفة التي يجب أن يتمتع بها المدرس الذي يعلم التلاميذ ذوي المعجم البصري ، سوف نستعرض الآن مدى احتمال تأثير ذلك على إستراتيجيات طرق التدريس للطبقة والأدلة التحريية التي تثبت ذلك

وسوف يتم التركيز على القراءة ضعاف النظر والذين يستخدعون طريقة برايل

يشير جدول 1-4 إلى الفرق بين إستراتيجيات طرق التدريس واستمرار هذه الإستراتيجيات (الكثافة العالية والشخصية) ومع ذلك لا يوجد تعديل الإستراتيجيات من حيث وسيلة العرض (الوسائل المدعومة أو وسائل العرض البديلة) ويرى من جانبنا أن هذا التعديل يعتبر هاماً وصورياً بالنسبة للأطفال ذوي المحر البصري ولا يعد تعديل وسائل عرض المادة التعليمية مع ذلك شديد الكثافة أو منخفض الكثافة وإنما هو مختلف فحسب

ولكني أوضح هنا الفرق ستخدم مصطلحي الإستراتيجيات "الكبيرة" والإستراتيجيات "الصغيرة" والإستراتيجيات الكبيرة هي الإستراتيجيات التي نوضح على مستوى عال ونقلها النماذج المعروضة في جدول 1-4 (مثل التلايمر الخاصة بالممارسة العملية لتحقيق التفوق) أما الإستراتيجيات الصغيرة فهي عبارة عن تعديلات محددة في الإستراتيجيات الكبيرة (وتكون تابعة لها) ، ويرى أن هذه التعديلات تمثل إما أشكال العروض المدعومة أو العروض البديلة التي يحتاجها الأطفال ذوي المحر البصري للتحرف على المنهج الدراسي . إذ إن تقديم أمثلة لتعلم المتاهيم يعد على سبيل المثال إحدى إستراتيجيات طرق التدريس شائعة الاستخدام التي يحتاجها المحرون ويمكن أن نذكر في ذلك بالنسبة لتعليم الطفل كما يجب أن يتعلمه عن حيوانات المزرعة ويمكن تطبيق هذه الإستراتيجية على القراءة بطريقة برايل (مثل إعطاء الطفل الفرصة للإحساس بحواد حقيقي أو المرحس للمسي للحواد) ، وعلى القراءة صحاف النظر (مثل عرض صورة مدعومة لحواد مع وصف فظي لها) وعلى القراءة للمبرين (مثل عرض صورة جواد) .

بعض النظر عن إستراتيجيات طرق التدريس الكبيرة أو الصغيرة حسبما تم تعريفها آنفاً ، هناك أبحاث قليلة نسبياً حول مدى فاعلية إستراتيجيات بعضها بالنسبة للتلاميذ ذوي المحر البصري وفيما يتعلق بالتدريس بطريقة برايل (التي تعد أكثر الموضوعات خضوعاً للبحث انكب في مجال التعليم الخاص بالمحر البصري) ، وقد توصل ركس وآخرون (1996 : 131) إلى أن "Rex et al إلى نتيجة "غير حاسمة" تتمثل في أنه برغم الكتابات الكثيرة في هذه الموضوع ، لم تعرف سوى القليل نسبياً عن تعليم القراءة والكثافة للتدريس بطريقة برايل ولذا فإن بعض

الأساليب التوجيهية الشائعة في تعليم القراءة والكتابة للأطفال المسمي قد لا تكون أفضل الأساليب الممكنة . ومع ذلك قام بعض الباحثون بدراسة فاعلية تعليم مهارات القراءة بطريقة برايل (مثل Mangold 1978, Caron et al. 1980; Wormsley 1961) وعلى مستوى الإستراتيجية الصغيرة ، نجد أن بعض الأساليب للتنمعة تقتصر تماماً على تعليم الفشفرات اللمسية ، مثل استخدام طريقة وضع إحدى اليدين فوق اليد الأخرى لتوضيح حركات اليد ، أو أن يكون الأساليب المتنمعة وثيقة الصلة بالموضوع بسبب عدم إمكانية الوصول إلى الوسائل البصرية ، مثل الوصف اللفظي للصور ، واستخدام صور لمسية ، واستخدام أصوات حلقية . وهذه النواحي مؤيدة جراثياً بأدلة ذاتية . ومع ذلك تستلزم بعض الإستراتيجيات الصغيرة قيام المدرس بتكوين أساس معرفي إصامي أكبر كما أشرنا في القسم السابق . فاختبار تقديم الحرف في طريق برايل ، وتقديم ترحيم الألفاظ في طريقة برايل ، وتصحيح الأخطاء المصاحبة لاستخدام شفرة برايل - تمثل جميعاً كل خيارات إستراتيجيات طرق التدريس التي يجب التفكير فيها بدقة . وتوضح إحدى القوائم السليوغرافية التي أعدها توبين (توبين تاريخ) لأكثر من 70 مقيالاً نصف إستراتيجيات التدريس باستخدام طريقة برايل لاعتناء كل من برنط عمله بهذه المهنة بهذه الإستراتيجيات الصغيرة .

والأدلة المتاحة في حالة القراءة ضعاف النظر أدلة محدودة للغاية . وهناك بعض الأبحاث التي تشير إلى أهمية الإستراتيجيات الخاصة بتعديل المواد للطبوعة ، مثل تكبيرها أو تصغيرها (مثل Keefe 2001) واستخدام علامات مكررة (مثل Tobin 1993) . وبعد تعديل الوضع (مثل تقريب النص من العين) واستخدام إضاءة قوية من بين الإستراتيجيات الأخرى المستخدمة على نطاق عالمي تقريباً والتي لم تدرس بعمق . ولا غرابة في أن هذه النوعية من الدراسات تشير إلى أنه لا يوجد تعديل واحد يناسب الجميع ، برغم أنه من المتعارف عليه على نطاق واسع أن المبدأ العام الخاص بتعديل الطابعة (بمعناه العام) قد يكون مفيداً لكل القراء ضعاف النظر . وبالمعنى المتعارف إليه أنما ، يمثل ذلك إحدى إستراتيجيات طرق التدريس المتميزة المعنية بتحرير المواد للطبوعة ودفعها

تتلم هذه الإستراتيجيات بالدرجة الأولى بمسائل الوصول إلى النص وليس تعليم القراءة -

ولهذا السبب يدرجها ضمن موعة الإستراتيجيات الصغيرة وليس ضمن الإستراتيجيات الكبيرة ولا يوجد دليل على أن هناك أساليب محددة لتعليم القراءة بحيث تكون أكثر ملاءمة للقراء ضعاف النظر ، رغم أن الأدلة الحديثة الخاصة بالاعتماد المختلفة لتنمية القراءة التي أشرنا إليها آنفاً قد تتعارض مع هذا الرأي

وإذا انتقلنا إلى الإستراتيجيات الكبيرة ، نجد أن التمييز التاريخي بين الوصول إلى النص وتدريبه هو العامل المهم في مجال المعجز البصري إذ كانت الأبحاث التقليدية تركز على الوصول إلى النص وليس على تدريبه ومن المهم أن نشير إلى أننا استخدمنا كلمة "الوصول" للإشارة أساساً إلى تعديل وسيلة العرض ، وليس تعديل المحتوى ومن ثم قد يبدو أنه لا يوجد أي دليل أو توحيد أدلة بسيطة على أن هناك طرق تدريس محددة على نطاق كبير للأطفال ذوي المعجز البصري وعلى مستوى إستراتيجية التدريس صغيرة النطاق ستطرح التعرف على ما يدل على وجود مرونة جماعية (عامة) تكمن أصولها في الوصول إلى المنهج الدراسي ، وتؤدي إلى اتباع أساليب محددة عند تعليم الأطفال ذوي المعجز البصري ومع ذلك ، سيكون من قبيل الإغراء في التبسيط استنتاج أن هناك إستراتيجيات معينة تنطبق عالمياً على كل السكان العاجزين بصرياً ، وبدلاً من ذلك ، فإن المجموعات الفرعية من هذه الفئة من السكان تستطيع اتباع طرق تعليمية مختلفة ، (مثل طرق معرفة القراءة والكتابة) ومن العوامل المهمة في اختيار الطريقة التعليمية المناسبة ، مدى حدة المعجز البصري المصاب به الطفل ونوع هذا المعجز ، بالإضافة إلى مدى احتياجاته الأخرى الإضافية .

ربما تكون هناك ثلاث نتائج للإستراتيجيات الصغيرة المختلفة في هذه الطريقة النتيجة الأولى ، أن بعض وسائل العرض لا تكون صالحة مقارنة بغيرها من الوسائل الأخرى (مثل تقليج أمثلة ونماذج حلقية أو نماذج ثلاثية الأبعاد) النتيجة الثانية ، أن أنواع العروض المختلفة تكون ذات حصائص متباينة ، ومن ثم تكون هناك مستويات مختلفة للوصول إلى النص وفي حالة تعليم القراءة ، يستحيل تطبيق أسلوب طريقة تدريس "الكلمة كلها" الشاع في طريقة برايل ، وقد يكون صعباً على الأطفال ضعاف النظر ومن ثم فإن الأطفال ذوي المعجز البصري قد لا

بشتركون معاً في إستراتيجية محددة من إستراتيجيات طرق التدريس ، ولكنهم يشتركون في إستراتيجية عدم إمكانية الوصول . وتمثل النتيجة الثالثة في أن الأبحاث المشار إليها آنفاً أشارت إلى أن انخفاض إمكانية الوصول إلي وسائل معرفة القراءة والكتابة يسبب المعجز البصري (برغم الإستراتيجيات التعويضية الصغيرة) تجعل القراءة أبطأ . وربما تمثل أهم دلالات ذلك في حصص الفترة الزمنية المتاحة اللازمة لإستراتيجية طرق التدريس الكبيرة العملية

وما يصعب مآه إستراتيجيات طرق تدريس صغيرة تتميز عن إستراتيجيات طرق التدريس الكبيرة أو أنه مجرد تعديل لها أمر مطروح للنقاش والتفسير . ومن الواضح مع ذلك أن تطبيقها يكون مهماً وضرورياً بالنسبة لتعليم الأطفال ذوي المعجز البصري ، والمستولى من تعليم هؤلاء الأطفال يحتاجون إلى تطوير معارفهم الخاصة بعملية تعليم الطلاب ، والطرق المحددة التي يتبعونها لتعلم المناهج الدراسية .

الخلاصة

طبيعة المجموعة

- من المهم التمييز بين درجة المعجز البصري المحددة طبيياً وبين الرؤية الوظيفية .
- يوجد تباين واختلاف فيما بين الأطفال ذوي المعجز البصري بالنسبة لـ ١ الأسباب المحتملة للمعجز البصري ، بـ احتمال وجود عجز مصاحب للمعجز البصري

طرق التدريس

- حيرت التعلم تحتاج إلى مزيد من الدراسة والتفكير (انظر "المرة" لاحقاً)
- يجب توفير التدريس الهيكلي للخصص للمهام المعنية التي يتعلمها الأطفال الآخرون بدون ملحلات مهيبة أو التي لا يحتاجون إلى تعلمها ، (انظر "المناهج الدراسية" لاحقاً)
- تعديل شكل العروض يكون مهماً للمعابة ليس في حالة انخفاض / ارتفاع كثافة إستراتيجية طرق التدريس

— الإستراتيجيات الصغيرة المحددة الخاصة بالتدريس المعاقين بصرياً قد تعكس أهمية وفاعلية

تقليل وقت التطبيق وسهولة تنفيذ ذلك وتداعياته

— يوجد نقص في الأبحاث الخاصة بعملية الإستراتيجيات للحدثة المستخدمة مع الدارسين ذوي المعجز البصري .

المهجع الدراسي

— توجد حاجة إلى إضافة موضوعات عديدة للمهجع الدراسي بالإضافة إلى موضوعات المناهج العادية مثل الحركة الاستيعابية ، واستخدام خبرات وذاكرة الرؤية السابقة ، وتعظيم استخدام احواس الأخرى إلى أقصى حد ، الموضوعات المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات والاتصال ، أساليب المتخصصة لتعلم القراءة والكتابة (مثل طريقة مون Moon)

— توجد ثلاثة أساليب متعارضة تتعلم بمعرفة القراءة والكتابة نوضح مدى الحاجة إلى مساهم دراسة ومعرفة متخصصة للدارسين ذوي المعجز البصري . المناهج الدراسية التسمية (المدعوة بطريقة برايل / مون) ، الطباعة ، واستخدام خبرات وذاكرة الرؤية السابقة لاستحالة تنفيذ أي منها بسبب احتياجات الدارس للمعرفة

— يفرد ذلك إلى مفهوم الطرق المختلفة لمعرفة القراءة والكتابة (التفكير في تبين واختلاف درجة المعجز البصري لدى أفراد للمجموعة - انظر آنفا) .

— استخدام أساليب برايل في تعلم القراءة والكتابة ومقارنتها بأساليب الطابعة يؤدي إلى وجود فروق إستراتيجيات القراءة (التي تنحصر جبرئياً عن تطبيق طريقة فك الشفرة لكل حرف على حدة مقابل طريقة فك شفرة الكلمة / الصوتية)

المعرفة

— الرؤية تعمل على تسيق المعلومات التي يتم تلقيها

— لذلك يؤدي المعجز البصري إلى تقليل درجة تلقي المعلومات اللازمة لفهم خبرات التعلم

— الشواهد الأساسية ترتبط بالمعرفة والمناهج الدراسية وليس بطرق التدريس

حالة الفروق الفردية مقابل الفروق العامة كأساس لطرق التدريس

– توجد أدلة محدودة أو لا توجد أية أدلة على الإطلاق على وجود طريقة محددة من طرق

التدريس الخاصة بذوي المجزأبصري على المستوى الكبير .

– يؤكد المؤلفون مع ذلك على ضرورة التركيز على الفروق الموجودة في النهج الدراسي والمعرفة

اللازمة للدارسين ذوي المعحر البصري التي تؤدي إلى وجود اختلافات في طرق التدريس

الفردية وتوجه المجموعة على المستوى الصغير .

النواحي المهمة المطروحة :

– يعرض المؤلفون فكرة إستراتيجية مستويات طرق للتدريس الصغيرة والكبيرة ، والإستراتيجيات

الكبيرة تعني "المستوى الأعلى" (مثل تأثير التمكن من التطبيق والممارسة) والإستراتيجيات

الصغيرة تعني "التعديلات الدقيقة للعناية في الإستراتيجيات الكبيرة"

– تم التمييز بين "الوصول" إلى النص "وتدريسه"

ملحوظة :

1- شفرة برايل عبارة عن شعرة لمسية تعتمد على النقاط المرتبة في شبكة من حلقتين في ثلاث خلايا

تكون إحدى خلايا طريقة برايل وتضم طريقة برايل للصف الثاني "تفاصيل" تحتوي على

العديد من مجموعات الحروف المشتركة (مثل حرفي sh ، ou) المروسة في حلقة واحدة من

خلايا برايل (انظر جريبي وآخرون 1998) والصف الأول من طريقة برايل لا يستخدم

الانكماشات وطريقة مون Moon هي إحدى الشفرات اللغسية التي تعتمد على أبجدية

خطية (انظر McClinden and McCall 2002 لمعرفة المزيد من المعلومات)

الراجع :

- Arter, C. A., Mason, H. L., McCabe, S., McLinden, M. and Stone, J. (1999) *Children with Visual Impairments in Mainstream Settings*. London: David Fulton.
- Baileijens, M. (1997) Functional vision assessment and development in children and young people with multiple disabilities and visual impairment, in H. Mason, S. McCabe, C. Arter, M. McLinden and J. Stone (eds) *Visual Impairment Access to Education for Children and Young People*. London: David Fulton.
- Canon, H. R., Pestier, E. and Bradley, E. J. (1980) *Patterns. The Primary Braille Reading Program*. Louisville, KY: American Printing House for the Blind.
- Charles-Ross, L. and Franklin, A. (1997) Where have all the children gone? An analysis of new statistical data on visual impairment amongst children in England, Scotland, and Wales, *British Journal of Visual Impairment*, 15(2): 48-53.
- Corley, G. and Fring, L. (1993) The oral reading errors of partially sighted children, *British Journal of Visual Impairment*, 11(1): 24-7.
- Corn, A. L. and Koenig, A. J. (1996) Perspectives on low vision, in A. L. Corn and A. J. Koenig (eds) *Foundations of Low Vision: Clinical and Functional Perspectives*. New York: American Foundation for the Blind.
- Douglas, G. (2001) K.T. education, and visual impairment, *British Journal of Educational Technology*, 32(3): 353-64.
- Douglas, G., Griesley, M., Hill, E., Long, R. and Tobin, M. J. (2002) The use of the NARA for assessing the reading ability of children with low vision, *British Journal of Visual Impairment*, 20(2): 68-75.
- Douglas, G., Griesley, M., McLinden, M., and Watson, L. (2004) Reading errors made by children with low vision, *Ophthalmic and Physiological Optics*, 24, 4, 319-322.
- Douglas, G., McLinden, M. and McCabe, S. (2003) Case study - an investigation into the potential of embossed dotted Moon as a production method for children using Moon as a route to literacy DfES SEN Small Grants Programme TOM5. University of Birmingham.
- Ferrell, K. (2002) Promises to keep: early education in the United States. *The Educator*, 15(2): 28-33.
- Griesley, J., Hill, E. and Tobin, M. (1998) *Neale Analysis of Reading Ability*. University of Birmingham Braille Version, Windsor: NFER/Nelson and RNIB.
- Joe, B. T. (1983). *Understanding Low Vision*. American Foundation for the Blind: New York.
- Kakizawa, T., Douglas, G., Kagawa, K. and Mason, H. (2000) Students with visual impairments in special and mainstream schools in Japan: a survey. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 94(4): 218-28.
- Keeffe, J. (2001) What size print is best?, *Journal of South Pacific Educators in Vision Impairment*, 2(1): 17-20.
- Kell, S. and Charles-Ross, L. (2003) *Survey of the Educational Provision for Blind and Partially Sighted Children in England, Scotland, and Wales in 2002*. Peterborough: RNIB, Education and Employment Research Department.
- Kiefer, C. and Olmstead, S. (1998) Estimates of the number of visually impaired students, their teachers, and orientation and mobility specialists. part 1. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 93: 600-6.
- Koenig, A. J. (1998) The literacy of individuals with low vision, in A. L. Corn and A. J. Koenig (eds) *Foundations of Low Vision: Clinical and Functional Perspectives*. New York: American Foundation for the Blind.
- Lamb, G. (1998) Communication, in P. Kelley and G. Gable (eds) *Towards Excellence: Effective Education for Students with Visual Impairments*. North Rocks: North Rocks Press.

- Legge, G. E., Ahn, S. J., Kitz, T. S. and Luebker, A. (1996) Psychophysics of reading. XVI. The visual span in normal and low vision, *Vision Research*, 32(14): 1999-2009.
- McCall, S. (1999) Accessing the curriculum, in C. Arter, H. L. Mason, S. McCall, M. McLinden and J. Stone (eds) *Children with Visual Impairment in Mainstream Settings*. London: David Fulton.
- McLinden, M. and McCall, S. (2002) *Learning through Touch. Supporting Children with Visual Impairment and Additional Difficulties*. London: David Fulton.
- Margold, S. (1978) The importance of precision teaching in the education of visually impaired students being mainstreamed into public schools. Part I, *Education of the Visually Handicapped*, 10(1): 1-9.
- Mason, H., McCall, S., Arter, C., McLinden, M. and Stone, J. (eds) (1997) *Visual Impairment Access to Education for Children and Young People*. London: David Fulton.
- Milat, S. (1997) *Reading by Touch*. London: Routledge.
- Millet, O. (1996) *Supporting Children with Visual Impairment in Mainstream Schools*. London: Franklin Watts.
- Olson, M. R. and Margold, S. S. (1981) *Guidelines and games for Teaching Efficient Braille Reading*. New York: American Foundation for the Blind.
- Percy, S., Douglas, G., McCall, S., McLinden, M. and Arter, C. (2002) *Steps to Independence: The Mobility and Independence Needs of Children with a Visual Impairment. Recommendations and Summary Report*. London: RNIB.
- Rex E. J., Koenig, A. J., Wormsley, D. P. and Baker, R. L. (1996) *Foundations of Braille Literacy*. New York: American Foundation for the Blind.
- Spagg, D. and Stone, J. (1997) The peripatetic/advisory teacher, in H. Mason, S. McCall, A. Arter, M. McLinden, and J. Stone (eds) *Visual Impairment Access to Education for Children and Young People*. London: David Fulton.
- Tobin, M. J. (1993) The educational implications of visual impairment, in A. R. Fielder, A. J. Best, and M. C. O. Bax (eds.) *The Management of Visual Impairment in Childhood*. London: MacKeith Press.
- Tobin, M.J. (n.d.) Bibliography of learning and teaching Braille (<http://www.education.bham.ac.uk/research/vicnet/>).
- Walker, E., Tobin, M. and McKennell, A. (1992) *Blind and Partially Sighted Children in Britain: The RNIB Survey, Volume 2*. London: HMSO.
- Webster, A. and Roe J. (1998) *Children with Visual Impairments. Social Interaction, Language and Learning*. London: Routledge.
- Wormsley, D. P. (1981) Hand movement training in Braille reading, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 75: 327-31.
- Wormsley, D. P. and D'Andrea, J. M. (eds) (1997) *Instructional Strategies for Braille Literacy*. New York: AFB Press.

الصمم المصحوب بالعمى

أولجا ميلر ولير هره جيز

ملزمة :

على مدى ائانة عام الماصية أو نحوها ، أصبح الكتاب والامامفة وعلماء النفس والأحصاء مفتونين أيا اهتمام بدور الحواس في تطوير وظائف المنح وظهور التفكير . وقد تم إعداد معظم هذا البحث في الوقت الذي يواصل فيه العلماء وغيرهم من الباحثين البحث لفهم طبيعة الوعي (Ramachan han 2003) وكجره من هذا البحث يقوم الأحصائيون النصبون وعلماء الأحصاء بدراسة تأثير فقد الحواس أو صحرها على الإنسان على أمل أن التوصل إلى فهم أفضل لماعية النمط أو بطريقة انعمالية ، فهم أفضل لماعية "المودح"

وكما يقول أليكسي ليونتييف (Alexi Leontiev 1948 ـ 1988) الصمم العمى هو أقصى تجربة يمر بها الإنسان ، إنها تجربة من فعل الطبيعة نفسها ، وهي ظاهرة بالغة التعقيد ومروعة - وتمثل الآلية الداخلية للوعي الإنساني الماشق في العلاقات الموضوعية التي تصوغ هنا الوعي

والإصابة بالعمى والصمم معاً أمر نادر، بل إن الصمم والعمى خلفتي أكثر ندرة أيضاً ، وتقدر

نسبة الإصابة به في المملكة المتحدة (QCA 1999) بنحو 1,8 لكل 10,000 شخص من العدد الإجمالي للسكان. ومرص الحصة الألمانية هو السبب الأساسي عادة للإصابة بالتصمم المصحوب بالعمى، ولكن هذا المعزز مرتبط بمجموعة من الأعراض المرضية مثل أعراض مرض جنودن هار Goldenhar أو تشارج CHARGE والعوامل الولادية الخفيفة مثل حديثي الولادة ناقصي النمو منقصي الوزن، وذلك نظراً لظهور احتياجات معقدة للأطفال. وبما يتعلق بالعمى في الحواس بوجه عام، يلاحظ أن الأطفال المصابون بالعمى والتصمم منذ الميلاد يمثلون الأقلية من الأقلية وبالنسبة للأغلبية العظمى من المصابين بهذا المرض يحدثت فقد هاتين الحاستين في مرحلة لاحقة من العمر بعد التمتع بتجربة الرؤية أو السمع أو كلاهما طوال العمر. وذلك من شأنه أن يجعل احتياجات الأطفال المصابين بعمى في هاتين الحاستين لأسباب خلقية واحتياجات متميزة للعناية وقد يترتب على العمى والتصمم الخلقي صعوبة التواصل ومشكلات في التعرف على البيئة المحيطة وصعوبة التعلم وعدم القدرة على التصرف. وعلى أية حال هناك عدة عوامل أخرى يجب وضعها في الاعتبار (استناداً إلى وارن 1994 [Warren])

— درجة المعجز والإعاقة .

— وجود أية إعاقة أخرى

— شخصية الطفل .

وقام ألكن Aitken وآخرون (8 : 2009) بتوسيع القائمة التي أعدتها وارن بالنسبة للعمى

والتصمم :

— عمى خلقي أو مبكر في بداية الإدراك السمعي والبصري

— عمى سمعي خلقي أو مبكر مع حدوث عمى بصري في مرحلة لاحقة

— عمى بصري خلقي أو مبكر مع الإصابة بعمى سمعي في مرحلة لاحقة

— عمى سمعي وبصري لاحق .

تعريفات

التعريفات الخاصة بالعمى والصمم تركز على أثر الإعاقة أو العجز المزدوج في السمع والبصر ويصف ماكلين MacInnes وترغري Tredry (1982 . 1) الطفل الأعمى الأصم بأنه الطفل المصاب بواحدة من الإعاقات غير المفهومة تماماً من بين كل الإعاقات بسبب الأثر المتعدد لهذا المعجز على الاستخدام الفعال لهاتين الحاستين الضروريتين لتمييز الأشياء المعينة ولذا فهما يعتبران أن احتياجات هؤلاء الأطفال ترجع إلى الحرمان من أكثر من حاسة وفي الآونة الأخيرة أشار كتاب مثل آنكون وآخرون (2000 . 3) إلى عدد من المصطلحات المتعلقة المستخدمة إذ أشاروا في 1993 إلى عدم وجود شرطة الوصل بين كلمتي العمى والصمم باعتبار ذلك وسيلة لإبراز التأثير المزدوج للصمم والعمى ومن ثم أصبح العمى الصمم deafblind هو المصطلح المفضل في المملكة المتحدة (وهو المصطلح المستخدم في هذا الفصل) ، بينما أبقت الولايات المتحدة على شرطة الوصل لتكتب كما يلي عمى - صمم deaf - blindness

وعلى أية حال لا يزال هناك جدل كبير حول التعريف وحول الأساليب المستخدمة في التعليم وتعتمد طبيعة هذا الجدل على خصوصية تعريف العمى الصمم فمعظم الأعمال المتعلقة بتطور ما يعتبر بمثابة أساليب "متميزة" لتعليم الأطفال الصم العمى يهتم بالأطفال المصابين بالعمى الصمم الخلقي وعدم الإعاقات بإعاقات أخرى . وبعد ذلك تميزاً مهماً لأعراض هذا الفصل لأن حتى مصطلح "الحرمان من حواس متعددة" أصبح يضم ذوي الاحتياجات العديدة ، بمن فيهم الأطفال الذين يعانون من صعوبات عيقة ومتعددة في التعلم

ونرى أن هناك عدداً من المشكلات المرتبطة بمفهوم أشمل للعمى الصمم
 - تكون الأبحاث صعبة ، بل وحتى غير حاسمة ، بدون وجود تعريف متفق عليه للعمى الصمم
 والناس المصابين به

- المطالب الخاصة بضرورة وجود طرق تدريس متميزة تصبح مشوشة حينما يكون المصابون بهذا المعجز عيابين ومختلفين

- قد لا تكون التدابير مناسبة لأنها لا تهتم بالاحتياجات الفردية للسكان

– يؤدي عدم الاتصال بالأطفال المصابين بالصمم العمى الخلقى إلى ضعف الأساس المعرفي لدى المعلمين

هوامل تاريخية :

يرجع تاريخ طرق التدريس المستخلصة لتعليم الصمم العمى إلى القرن الثامن عشر ولكن تجربة هيلين كيبلر Helen Keller (1889 - 1969) ، التي كانت أول عمياء صماء منذ طفولتها المبكرة ، هي التي جسدت مدى قدرة اللع البشري على التكيف حينما يتعرض لحرمان شديد في الحواس . وقد أصبحت هيلين كيبلر ومن قبلها لورا بريدجمان Laura Bridgeman شهيرتين بسبب قدرتهما المذهشة على تعلم التواصل مع الآخرين وفهم ما يحدث حولهما برغم إصابتها بالعمى والصمم . وقد حدث ذلك في الوقت الذي كانت ترى فيه الآراء التثقيبية العامة أن الأصمى الأصم يتمتع بإمكانيات محدودة إن لم يكن معلوم الإمكانات تماماً .

وتم إعداد مجموعة من التذاتير التعليمية للأطفال الصم العمى بدءاً من القرن التاسع عشر . وعلى أية حال فقد كان العمل الرائد الذي تم فيما كان يعرف من قبل بالاتحاد السوفيتي في إحدى المدارس في ذاكروفسك [المعروفة الآن باسم سيرجيف بوساد Sergiev Posad] ، كان له تأثير كبير على تعليم الأطفال المصابين بالعمى والصمم معاً والعمل الذي تم في سيرجيف بوساد جزء من تقليد طويل فيما يعرف بـ "علم العقل" وقد نشأ هذا العلم نتيجة ما قام به علماء النفس من أمثال فيجوتسكي Vygotsky من أبحاث . ويعرف وكس Knox (1993 : ٧) وستيفز Stevens علم العقل بأنه العلم المعنى بإعاقات التعلم الخاصة بعلم نفس الشواد والتعليم الخاص

مشاهد نظرية

أشار ألكسندر ميشريياكوف [1974 : 31] Alexander Meshcheryakov في دراسته المهمة من تعليم الأطفال العمى الصم التي أصدرها بعنوان صحوة الحياة ، إلى أن إحدى الشخصيات الأساسية في علم العقل الذي يحدد طريق لوضع منهج جديد لدراسة العقل كان ليف

فيحوتسكي Lev Wyotsky وينام ميشرياكوف ملاحظاته قائلاً

"لقد مهدت أبحاث فيحوتسكي الطريق لوضع منهج جديد للدراسة العقل ليس من منظور تاريخي فقط ولكن في سياق تطور الإنسان الفرد والأبحاث التي تمت على يد علماء النفس التطوريين كانت تتوسع في الأفكار التي صاغها فيحوتسكي الذي عمل على كشف النقاب عن أهمية موضوعات نقاليد الثقافة الإنسانية وأيضاً عن التعاضل بين البالغين والأطفال وأثر ذلك على نمو عقل الطفل

ولقد تأثر ميشرياكوف بأعمال فيحوتسكي حيث أكد على أهمية "الفعل" (Ibid - 295) واستخدام الطفل الأصم للأصم للأدوات والأدوات بمعناها العام عبارة عن أشياء [ملاحق ، ملابس ، منزل إلخ] وكذلك معايير السلوك الاجتماعي الثقافي [الزواجد ، القواعد ، العادات إلخ] وهذا التركيز على الواحي الاجتماعية الثقافية والنشاط في سياق طرق التدريس ينعكس في أعمال جان فان ديك Jan Van Dijk .

ربما يكون الأستاذ جان فان ديك هو أكثر الشخصيات تأثيراً في الغرب في مجال الصمم العمي خلال السوات الثلاث للماضية وقد بدأ فان ديك (2001) تطبيق أسلوبه إبان انتشار وباء الحصبة الألمانية في أوروبا وأمريكا في أوائل الستينيات من القرن العشرين ، حينما ظهر جيل جديد من الأطفال الصمم العمي وقد أدى هذا الوباء إلى ارتفاع أعداد الصممين بالصمم ، حيث كانت الحصبة الألمانية تنحدر الأطفال (Robbins and Stenquist 1967) ومعظم هؤلاء الأطفال كانوا يعانون من احتياجات أكثر تعقيداً مقارنة بنظرائهم السابقين وكان عدد كبير من هؤلاء الأطفال المرصين يتحلون كافة التأثيرات للناحية (Robbins and Stenquist 1967) .

ويرغم أن أبحاث فان ديك تعكس اهتمامه بنظريات فيجوتسكي الخاصة بتأثير الواحي الاجتماعية والثقافية على النمو ، فقد استعاد أيضاً من أعمال علماء النفس مثل بياجيه Piaget وبولي Boulby بالإضافة إلى أعمال علماء الأعصاب للحدثين

وعلى العكس من أعمال وأبحاث للعلمين الأوائل في القرن التاسع عشر (من أمثال هوو Howe في أمريكا) ، الذي ركز على التدفيع اللازمة للأطفال الصم ، تعتمد أبحاث ودراسات فان

ديك على ارتباطه بمعهد سييت ميشيلجستل Sint-Michiëlsgestel ، وهو معهد للعمى في هولندا وتعتمد معظم أعمال فان ديك على علاقته الوثيقة بالتفاير التي كان يوفرها المعهد للتلاميذ العمى الصم

والإطار الثقافي الذي يؤكد على أبحاث فان ديك مأخوذ من عدد من المصادر وهو يجمع بوجه عام بين مفاهيم الحرمان والارتباط والتطبع الاجتماعي كي يسيط أسلوب من أساليب طرق التدريس (Nelson et al 2002)

نظرة الحرمان

الحواس وتجربة الحرمان

يقول فان ديك وبلسون (1998) أن الطفل المصاب بالصمم والعمى الخلقي قد يكون طفلاً محروماً بشكلاً عديدة . ويمكن تلخيص ذلك بالقول إنه حرمان حسي واجتماعي وتجريبي احتشاري . وبما يتعلق بأثر ذلك على نمو الطفل قد يطوي هذا الحرمان على كاترثة . ويرى فان ديك وبلسون أن افتقاد حاستين أو الإصابة بمحر مزدوج لا يحد فقط من قدرة الطفل على فهم ما يجري حوله ولكن يحد أيضاً من فرصه في اكتساب خبرات مفهومة ذات معنى

ويركر فان ديك وبلسون بشكل خاص علي ثغرت التدخلات الحسية التي يتلقاها الطفل وما يترتب على ذلك من عدم القدرة على التكيف بالاحداث . ونتيجة لانعدام هذه القدرة على التكيف يصعب على الطفل فهم دلالات تصرفاته . ومن ثم يمحّر الطفل عن تعديل سلوكه أو فهمه بسبب هذه التصرفات ، ولذلك تكون فرص تعلمه محدودة . ولذلك لا يكون لدى الطفل أية دواعي تحمّره على الاستكشاف والبحث عن تفاعلات وعلاقات جديدة .

الحرمان الاجتماعي

يصعب فان ديك في مرر عن إشارته للحرمان الاجتماعي (1991) الطفل الأعمى الأصم بأنه الطفل الذي يعاني من حرمان اجتماعي وحسي ، للمصحب أحياناً يمحّر في الجهاز العصبي مثل الشلل

للحي . ولذلك يعيش الطفل في بيئة حالية تقريباً من أبة مهبات وعلى السويين النفسي والعاطفي يعمد الطفل إلى تمييز ذلك من خلال التمييز الذاتي وثمة بعض أشكال السلوك للصاحبة لذلك مثل الأرجح وصخط المبر والحملقة . وحينما يقوم الطفل بهذه التصرفات فإنه لا يستجيب لأية محاولات أخرى لمساعدته على فهم العالم الخارج من نطاق جسده الشخصي وتابع فإن ذلك أبحاثه لمعرفة تأثير المعنى والتصميم على تعلم الطفل وعلاقاته المسكرة بأه . ويقول إن الطفل قد لا يستجيب فقط من عملية التواصل مع الشخص الذي يراه والتركيز على أنماط تلميحه الداتية وأنماط السلوك اللاتية ولكنه قد يحلق نفسه أنماطاً سلوكية خاصة بالغة الحساسية يصحر من يراه من فهمها وقد يؤثر هذا الشكل من أشكال عدم الاستجابة على الطفل وعلى الأسرة من حيث اضطراب النوم والتروء على المستشفى والتدخلات الطبية ، بالإصابة إلى تدخل مهين كثيرين وتكون نتيجة ذلك كله غالباً الإصابة بالتشوش والارتباك وحدث سوء فهم بين الطفل ومن يتولون رعايته ، ويصاحب ذلك إحساس الطفل بالخوف والشك والتروء وشعور القائم على رعايته بالمحر

وقد استعرضت آن ماستاند Anne Masten (1991 ، 19) أيضاً الآثار للحملة لذلك ، حيث أشارت إلى أن الطفل المصاب بالمعنى والتصميم الحلفي قد يمحز من تعلم تنظيم تفاعلاته وتحولها إلى سلوك متكامل له معني وهي تنطق إلى حد كبير مع فان ديك . وتري أن نتائج ذلك على الطفل تتمثل في أن يظل سلبياً أو يحس نفسه أشكال السلوك ذات التأثيرات الداتية التي تعاقم من تقييد لمرصه في التعامل الاجتماعي . وتركز ماستاند أيضاً على افتقاد القدرة على السلوك اللتفائي أو الاستكشافي في المراحل التالية

التدريس والتعلم :

أدت أبحاث فان ديك إلى وضع عدة إستراتيجيات مختلفة تتعلق بطرق التدريس وقد قامت سيمياني ماكفرلند Stephanie MacFarland بمحاولة شاملة لتقييم الألفكار للرئيسة المشخصة في أسلوبه واستخراج أمثلة منها . وقد قدمت ماكفرلند (1995) عرضاً عاماً لما تصفه بأنه أسلوب فان

ديك الخاص بالمهج الدراسي ، وقسمت عرضها إلى أربعة عناصر :

- 1- نتائج تتعلق بالمدارس : تنمية الارتباط الأولي والإحساس بالأمان
 - 2- نتائج تتعلق بالمدارس : تنمية الإحساس بالأشياء القرية والبيئة بالنسبة للعالم المحيط
 - 3- نتائج تتعلق بالمدارس : تنمية القدرة على تكوين عالمه الخاص
 - 4- نتائج تتعلق بالمدارس : تطوير وتنمية نظم التواصل الطبيعية
- ويؤكد على هذه العناصر مجموعة من المبادئ النظرية المستقاة من دراسات خاصة بالمو الطبيعي للطفل ويمكن تلخيص هذا المبادئ فيما يلي
- أهمية تكامل الحواس (السمع ، والبصر ، واللمس ، والتذوق ، والتقليل الذاتي) وأثر ذلك على تنمية الإدراك .

— دور الأنماط الحركية المرتبطة بالأشياء الحركية وأهمية هذه الأنماط في تطوير تكون الفكرة

— الارتباط والأمان باعتبارها نتيجة من نتائج الاتصال الإنساني الوثيق بين المدرس والطفل ودور حركات المحاكاة والتقليد (النشاط المشترك) بين الطفل وشريك دائم له (التعامل الاستجابي المتروك)

— ما يصعبه فإن ذلك به "الابتعاد" التحول التدريجي عن العروض الحاملة والرمزية إلى تمثيل العالم في شكل أفكار وبطريقة مصطلجة .

— نحو الإحساس بالقوة داخل الطفل وترايد وعيه بالترتيب الزمني والفراغ بما يسهل من قدرته على التكهن بالأحداث وتوقعها .

— يسي الطفل عالمه الخاص حول المواقف المتوقعة ويتعلم كيف يتعامل مع كل ما لا يمكنه توقعه

— كيف يكون الطفل ذخيرة من الرموز الطبيعية كرد فعل للأحداث والتفاعلات اليومية ، وقد تشمل هذه الذخيرة على الأغاني والتلميحات والأشياء المرجعية

— استخدام الطفل لهذه الذخيرة من الرموز الطبيعية ضمن إطار التواصل العملي

تحويل النظرية إلى تطبيق عملي :

لخصت كتابات فان ديك في 1986 ، ما يعتبره بمثابة التواحي الأساسية لأي برنامج تعليمي يعتمد على مبادئ وأفكاره النظرية ونقل الطفل من مرحلة مشيرات "الأرنبايط" إلى مرحلة تنمية القدرة على التواصل . ويمثل أحد العناصر الأساسية لذلك في استخدام "الروب" . وهي وسيلة من الوسائل المستخدمة للاستفادة من تطور ود الفعل الانعكاسي للطفل إزاء المنبئات الخارجية (مثل الحركة ، واللحبة ، والصوت) . وفي حالة الطفل الأعمى الأصم يحرص الهدف في تحويل أنواع السلوك ذات المنبئات الداتية إلى سلوكيات تنطوي على أشخاص آخرين وأشياء أخرى (Mac Farland 1985)

ويضع ذلك تنفيذ حركة النشاط التعاوني . وحركة النشاط التعاوني تتم حينما يتابع المعلم النشاط ثم يشارك في حركة الطفل لكي يشجعه على تبادل الأدوار بعد ذلك . وأشار فان ديك ونلسون (1998) إلى أهمية هذا الأسلوب في مساعدة الطفل على ما يصفه بأنه "الإحساس بالحدادة" وهما يقصدان "بالأهلية" أن الهدف هو تعريف الإحساس بـ "موضع التحكم" داخل الطفل . وحركة النشاط التعاوني تختلف من التقنيات السابقة التي تعتمد على الرزمة السلوكية ، التي صممت إلى إبعاد الطفل عن إتقان سلوكه المتكررة للمناداة عن طريق مع حركة يديه أو تارجمه . أما في حركة النشاط التعاوني فإن المعلم يأخذ دوره من الطفل . ثم يسعى المعلم لفهم وإدراك مقاصد الطفل وعابته من خلال حركته ويده حوار مع الطفل يعتمد على الحركة

ويصحح النشاط التعاوني الأساسي الذي يحول الحركات والأفعال إلى سلسلة أو دائرة وتكوين تصرفات الطفل اليومية للمناداة في شكل "سلسلة من الحركات" (ويعترف فان ديك بتأثيره بشكل خاص بالفكر لجونسكي عند وضع إستراتيجيته) . وسلسلة التصرفات أو الاعتياد يتكون (عادة بالنسبة للنشاطات الحياتية اليومية) . فحينما يعتاد الطفل على سلوك متكرر بهمل أحد عناصره . و لعامل الحاسم ها هو أن تغيير السلوك المعتاد يشجع الطفل على التصرف بطريقة تسهل إشراك المعلم . فعلى سبيل المثال ، قد يبحث الطفل (إذا كان سليماً نسبياً) عن الخبز غير الموجود أثناء عملية تناول الطعام للمناداة . وعندئذ يستطيع للمعلم استغلال هذه الفرصة بالانجابة لاهتمام الطفل بالمتور على الخبز المفقود ويقوم بينهما شكل من أشكال الحوار

نظم الرموز للموسوعة :

بعد استخدام نظم الرموز للموسوعة مثل الأشياء المرجعية أهم بحث مؤثر بين كل أبحاث فان ذلك وهو في الوقت نفسه أيضاً أكثر الأبحاث التي تعرضت لسوء الفهم على نطاق واسع ويرجع فان ذلك الأساس الذي أقام عليه مسهجه إلى أسحات ورنر Werner وكانلان Ka (1993) plan حيث حدد من خلال النمو التقليدي للعبة المرحلة التي يكتشف عندها الطفل وجه الشبه بين الشيء والرمز المستخدم للدلالة عليه . ويؤكد فان ذلك أن هذه الرموز "رموز طبيعية" اكتشفها الطفل وقد قام بعض الكتاب مثل روسيل Russell (1996) بإجراء دراسة متعمقة لدى تعقد استخدام الأشياء فيما يصمم بأنه عملية معالجة للرموز "ولغة التفكير"

ورغم أنه لا يوجد مجال هنا لتعدد النظريات المتعددة حول اكتساب اللغة ، من المهم أن يؤكد على أن المؤسسة ودورها في المعرفة والإدراك تمثل جوهر نظم الرموز للموسوعة ومن سوء الحظ أن هذا هو الشيء المتفق عادة في استخدام ما أصبح يعرف بـ "أشياء الأستاذ" إذ ينظر عادة إلى أشياء الإشارة باعتبارها مشاطاً تعليمياً وليس جزءاً من منهج متكامل للتواصل (Porter et al 1997)

وإذا كانت الرموز الدالة على الأشياء تمثل جزءاً من منهج متكامل ، فإن استخدامها قد يمكن الطفل من إحكام سيطرته على الأمور وأن يختار خيارات حقيقية ومع ذلك يركز المنهج في حالات كثيرة على إعطاء شيء للطفل لكي يستعمله المدرس كرمز لهذا الشيء من أجل توجيه الطفل والتحكم فيه .

استخدام الإشارات

تستخدم إستراتيجيات "الوصف" لمساعدة الطفل على تسمية شكل من أشكال المفردات الرمزية "عوصف" شخص أو حدث ، وهم أمر مهم بالنسبة للطفل الأعمى الأصم ، يستخدم كوسيلة من وسائل مساعدة الطفل على تحديد الشخص ، والحدث في أي سياق يمكن أن يتوقعه ، ومن ثم يستطيع تذكره . وقد يخصص هذا الوصف في ثلاثة أو قرط يرتديها الشخص دائماً عند مداخلته للطفل وتعامله معه ، أو قد يمثل في رائحة معينة أو نسج مرتبط بشايط من الأنشطة وفي حالة

الطفل الذي يعاني من صمير جريفي في النظر قد يمثل الرمز في شكل صورة فوتوغرافية أو في شكل رسم في مرحلة لاحقة. وهذا الرمز "يعني" بالأسوة للطفل شخصاً محدداً وليس شخصاً آخر أو يوماً معيناً من أيام الأسبوع يكون قد وقع فيه حدث ما. وقد وسع فان ديك من نطاق هذا المعنى باستخدام ما عرف بعد ذلك باسم "الرواية" أو "صناديق الذاكرة" حيث تضم هذه الصناديق المؤشرات أو الرموز الدالة على الأسماء أو الشخصيات التي يصادفها الطفل خلال يوم معين. وقد تحصل صناديق الرواية على تقليل الفلق والتوتر ومساعدة الطفل على توقع حدوث تغيير (كما هو الحال مثلاً في حالة غياب الأحصائي الذي يتعامل معه) ومع ذلك حرص فان ديك على أن هذه الإستراتيجية لن تنجح إلا إذا أدرك الطفل دوام بقاء الشيء.

أدلة من الأبحاث -

برغم الشارح الطويل لطرق التدريس ولتظاهرة العمي الصمم، إلا أنه توجد أدلة تجريبية قليلة نسبياً فيما يتعلق بفاعلية ماضع أو إستراتيجيات معينة بعينها. وتوجد مع ذلك مصادر ثرية رائدة من المعلومات التي تستطوي على حكايات ونوادر يرويها الأباء والمدرسون والصمم العمي التي تدعمها بعض الدراسات مثل الأبحاث التي أجريت في روسيا

في عام 1991، عقد الاتحاد الروسي لمعوم المكفوفين حلقة دراسية بهدف استعراض بعض القضايا المتهجية التي تركز على الأبحاث الخاصة بطرق التدريس والصمم العمي. وأوصحت نتائج هذه الحلقة العامل الذي ظل يمثل عبة رئيسية في مجال الأبحاث الخاصة بنتائج التدريس والتعليم والصمم العمي، وقد انتقد للتشاركون في هذه الحلقة معظم الأبحاث التي أجراها علماء سوفيت بارزون يعملون في مجال الصمم العمي. وذلك على أساس انتقارها إلى الوصوح فيما يتعلق بسمات السكان الذين حضروا للبحث والدراسة. ويرى البعض أن ذلك قد أدى إلى اختراصات وآراء تستند على بيانات صير دقيقة أو مضللة. وقد وصف الباحثون الأبحاث التي أجراها سوكولنسكي Sokolensky ويشير ياكوف على وجه الخصوص (والتي استحدثت بعد ذلك لدعم الآراء المطالبة بالتدخل الناجح) بأنها مستفزة من بيانات مأخوذة من أطفال مصابين

بالعمى والتصميم الخلفي أو من الأطفال العمى الصمم مد التطوعية المبكرة ومع ذلك انتقد المشاركون في الحلقة الدراسية هذه الأبحاث على أساس ما تردد من أنها شملت أطفالاً مقدوا السمع والبصر في مرحلة لاحقة من صغرهم. ورغم هؤلاء المتشدون أن بعض هؤلاء الأطفال كانوا ينظفون بعض الألفاظ ومن ثم كان لديهم أخطاء للغة والتواصل قبل أن يصيروا صماً عمياً

بعد نابين السكان وتنوعهم أحد المشكلات القائمة بالنسبة للباحث في مجال العمى التصميم وبالإضافة إلى مشكلة النوع والقبائل هناك أيضاً القضايا للهجينة والأحلافية الخاصة بإجراء أبحاث حول السكان الضعفاء ودوي الحالات الباردة. سيما كان مجال علم الأعصاب هو للحال الذي أجريت فيه أبحاثاً كثيرة (برغم أنها كانت مثيرة للجدل بشكل من الأشكال) وبرغم أن هذا البحث يركز على شريحة عامة من السكان، فإن هناك أوجه شبه كثيرة بين نتائج هذه الدراسات ونتائج أبحاث فان ديك. وفي عام 1999 عاد فان ديك مرة أخرى إلى أبحاثه الخاصة بأهمية حركة النشاط التماوي والأحداث غير المتوقعة. وقد حدث ذلك في أعقاب عدد من الدراسات الخاصة بتكوين الملح وقسرة الطفل على التكيف مع للضغوط والتوتر (Boyce et al. 1992; Nelson and

Carven 1998; Perry and Potlard 1988) ويرى فان ديك أن هذه الدراسات أوضحت أن فرض نشاطات معينة على الطفل الصغير بطريقة يمحز معها عن الهروب منها، يؤدي إلي تقويض وإعادة نمو الجهاز العصبي بل وحتى تدمير العنرات العصبية الموجودة (Van Dijk 1999) وذلك من شأنه أن يثير التساؤل حول الاستخدام الكلي لإستراتيجيات طرق التدريس مثل حركة النشاط التعاوني مع الأطفال ذوي الاحتياجات المتعددة أو التعددية أحياناً حينما لا يكون لدى المدرس صهم كامل من الحدود النظرية والمعلمية مثل هذه المناهج والأساليب. وفي بعض الحالات، وبمبدأ من مساعدة الطفل على تنمية الإحساس بالحجارة، يشير فان ديك إلى أن مثل هذه المحاولات ذات التصور الخاطئ تعمل على زيادة الإحساس بالمحز وبالسلبية

في عام 1997 قام أحد مؤلفي هذا الفصل بإعداد مشروع بحثي بالاشتراك مع جيل بورتير Porter ولورا بيس Laura Pease وكان هذا البحث له عدة أهداف متباينة. كانت تتمثل في جمع معلومات عن سلسلة إستراتيجيات التدريس التي يستخدمها للمدرسون، وكيف يتحدد المدرسون

القرارات الخاصة بتحديد ماهية الإستراتيجية المستخدمة ومدى فاعلية الإستراتيجيات المختلفة في أثناء إجراء البحث ، كان معظم التلاميذ (53%) يتابعون ما يعرف بالمنهج الدراسي التطوري . إذ كان المدرسون يعدون إستراتيجياتهم بالاعتماد على عدد من المصادر المختلفة ولكن كانت أبحاث فان ديك هي المصدر الأساسي السائد ، حيث كانت أفكاره ذات تأثير قوي للعامة وكانت عملية ترجمة أفكاره وتحويلها إلى سياق دراسي منهجي في بريطانيا تمثل أحد المصاحب الواضحة . وقد استخدم المدرسون أحياناً تكنولوجيا فان ديك بدون فهم واضح للمعاني النظرية (كما هو الحال بالنسبة للملاحظات فان ديك الخاصة بالمشكلات المرتبطة بحركة النشاط التعاوني) . وكان ذلك يعتمد غالباً على معرفة المدرسين بتطور الطفل وتدريبهم الأولي . ولذا كان المدرسون ذوي الخلفيات الثقوية عرضة للضرر والأذى

الخلاصة :

رغم ما في هذا الفصل على استعراض احتياجات الأطفال المصابين بالعمى والصمم الخلقي باعتبارهم فئة مميزة من الدارسين الآخرين . ومع ذلك نرى أن الأطفال الذين يتخرجون ضمن فئة العمى الصم أو فئة المحرومين من أكثر من حاسة لا يمكن لمجديهم الآن بسهولة ويشملون ذوي الإعاقة بعجز متعدد في الحواس ، بالإضافة إلى أنواع الإعاقات الأخرى . والمشكلة الحقيقية تركز على ما إذا كان هناك طريقة من طرق التدريس مخصصة لفئة معينة من الدارسين العمى الصم أو ما إذا كان التغيير في طبيعة الدارسين قد أصعب فكرة التمييز . ويرغم إدراكنا لدى تعقد السكان الحاليين فأننا نرى مع ذلك أن أي طفل يعاني من عجز شديد في السمع والنظر ، سواء بالإضافة إلى وجود إعاقة أخرى أم لا . يجب اعتبار طفل أعمى أصم . وبالإضافة إلى ذلك نرى أنه بدون فهم المدرسين لطبيعة الوظائف الحسية وتأثير افتقارها على الطفل ، لا يمكن إعداد مخرج جيدة وطرق تدريس مناسبة ومن ثم يجب النظر إلى طرق التدريس باعتبارها تدعم التأهيل . وفكرة التأهيل والإعاقة يتم التركيز عليها وتكرارها خلال المنهج الدراسي من خلال مناقشات عديدة تدور حول إمكانية الوصول والإدماج . وإنشاء هيئة قومية للمناهج الدراسية في المملكة المتحدة

في سنة 1988 أدى إلى ظهور كم هائل من المواء والتوجيهات المنصوص عليها في الشروط القانونية ، فالمدرسون مطالبون بالالتزام بمحتوى هذا المنهج الدراسي وبمبكله وعملية التدريب للمدرسية كانت تتم بطريقة أصبح فيها التركيز بمثل أحد عناصر تقديم المنهج الدراسي للمحدد بدلاً من متابعة نتيجة الدراسة للمصلحة لنمو الطفل وبعلمه وبمحاب هذا الأسلوب الأكلي ، كان مجال الوظائف الحسية دائماً من الحالات المهمة عند تعليم المدرس وإعدادته

وكان هذا الموضوع بمعالج عادة في سياق الدراسات الطبية وليس في سياق طرق التدريس ، إذ يرى البعض أن الوظيفة الحسية تكون مسألة سطحية في عملية التدريس والتعلم ونتيجة لذلك ، يرى عدد محدود من المدرسين أنهم يمتنعون بالمخاطرة اللازمة للتعامل مع الاحتياجات التعليمية الخاصة بالأطفال ذوي العجز الحسي

وبسبب تأثير الصمم على التواصل ، وبشكل خاص تأثير الصمم والصمم ، تنود حالة أخرى من الموضوع بين معظم المدرسين وقد تزايدت حدة هذا الموضوع مع تطبيق المنهج الدراسي ذي البية الخطية ونقطة بداية المعادل السوي لمدة خمس سنوات والاحتياجات التعليمية اللازمة لتلاميذ كثيرين تقع خارج نطاق المنهج الدراسي الحديدي الذي يركز على "المبار" وإذا وضعنا في الاعتبار ندرة حالات الصمم والصمم معاً (بكل أشكالها) ، فإن احتياجات هؤلاء التلاميذ تبدو شديدة إلى أقصى حد .

ومن الخطأ القول إن كل التلاميذ الصمم الصمي في بريطانيا قبل ظهور المنهج الدراسي الوطني كانوا يحصلون على التنايير والاحتياجات المتأهبة لحالتهم .

والواقع أن احتياجات هؤلاء التلاميذ ، باستثناء مثال واحد أو مثالين بارزين ، كانت عرضة لسوء الفهم ولم يهتم أحد بقياس إمكاناتهم . وتبين لنا من أبحاثنا أن أسباب ذلك ترجع إلى قاصر الاهتمام بهم على حمزهم ورحابهم في عابر خاصة في المستشفيات العقلية ومن حسن الحظ أن البعض قد اعترف في الأونة الأخيرة بضرورة اتباع أسلوب أكثر مرونة في المناهج الخاصة بهذه الفئة من السكان

والعشائر المتقلة داخل المملكة المتحدة لديها توثيقها الخاص بها ، ولذلك يوجد أكثر من نموذج

واحد الآن للمنهج الدراسي وتغل محاولات للقضاء على الفكرة البسيطة المرتبطة بالتقدم الخطي مما يسمح بإمكانية الوصول إلى منهج دراسي مناسب . ونشر توجيه المنهج الدراسي في المملكة المتحدة (DCA 1999) خاصة بالنسبة للمهنيين الذين يتعاملون مع التلاميذ العمي الصم ساعد على زيادة الوعي بأهمية مراقبة المنهج الدراسي لضمان تلبية احتياجات الطفل الأعلى الأصم كما يتزايد التركيز أيضاً على التدخل المبكر . وهذا الاهتمام بالسنوات الأولى أدى إلى حد ما إلى اهتمام الحكومة البريطانية من جديد بتمويل الدراسات والأبحاث الخاصة بسمو الطفل وهناك اهتمام مطرد أيضاً بتدريب المهنيين الذين يتعاملون مع التلاميذ الصغار حيث يستطيعون القيام بدور حاسم في دعم أسر الأطفال العمي الصم وهناك اتجاهات إيجابية حالياً مائل أن تسهم في زيادة فهمنا لطبيعة العمي الصم وأثره على نمو الطفل .

موجز :

طبيعة المجموعة .

- تعريف هذه الفئة يمثل مشكلة - لا يوجد تعريف متفق عليه لها .
- يوجد احتمال كبير للتمازج المشترك لفئة فرعية من السكان العمي الصم
- توجد أدلة مفصلة ، في الكتابات المنشورة ، تتعلق بالأطفال المصابين بالعمي الصم الخففي منذ الميلاد وبطرائقهم الذين أصيبوا بهذا العجز في مرحلة عمرية لاحقة .

طرق التدريس :

- يمكن ملاحظة تأثير فيجوتسكي بوصف (النشاط التمازجي)
- تأثير النظريات السائدة والاعتماد عليها - السلوك الارتباطي ، الحرمان ، التطبيع الاجتماعي ، اكتساب اللغة ، الأبحاث الحديثة في مجال علم الأعصاب - يمكن ملاحظته أيضاً بسهولة
- هناك اعتماد شديد على أبحاث فان ديك (في شكل نمو الأطفال النمطيين)

— الأدلة الخاصة بالمعالجة تعتمد اعتماداً كبيراً على الأبحاث الروسية بالإضافة إلى الأدلة المستمدة من الحكايات المأخوذة من هنا وهناك

للمهج الدراسي

— توجد أدلة محدودة حول هذا الموضوع ، ويعتمد هذا التقدير البسيط الناجع على أبحاث فان ديك — استخدام الرموز الدالة على الأشياء يعتبر مهماً للعامة .

للمعركة

— تم عرض هذا الموضوع بإسهاب في سياق الفصل
حالة الفروق العرقية مقابل الفروق العامة كأساس من أسس طرق التدريس
— الوضع الذي اتخذه المساهمون وضع 'فردى' ، لا يعكس الفروق العامة أو الفروق العرقية .
— يترافق مع ذلك وجود تكرار وتأكيد في السياقات المختلفة على نمو الطفل 'العادي' باعتباره نقطة مرجعية مفيدة .

نواحي مهمة معروضة :

— تقاضيات ومضاعفات الصعوبات الخاصة بتعريف الجماعة ، مثل المشكلات التالية عند وضع فرضيات مبدئية طرق التدريس
— إهمال النواحي الحسية في التعلم / النمو . وذلك من شأنه أن يصير بالأطفال العمي الصمم ، ويضر أيضاً بالجماعات الأخرى ، إذ إن اتجاه التأثير الخاص بطريقة مشتركة من طرق التدريس ينصير من الطرق الخاصة إلى الطرق المعتادة والعكس بالعكس

المراجع :

- Allison, S., Baultjens, M., Clark, C., Eyre J., and Pease, L. (eds) (2008) *Teaching Children who Are Deafblind. Contact Communication and Learning*. London: David Fulton.
- AM Russia Association of the Blind (1991) *Deaf-Blindness. Historical and Methodological Aspects. Myths and Reality*. Moscow: VOS.
- Back, J. R. (1998) How a child builds its brain: some lessons from animal studies of neural plasticity. *Preventive Medicine*, 27(2): 168-171.
- Boyce, Barr and Zeltner (1992) Temperament and the psychology of childhood stress, *Psychiatrics*, 90(3): 683-6.
- Bridgett, G. (1995) Cusotasy in deaf-blind children: a starting point for teaching, *JVilf Nam Service*, 89(3): 8-9.
- Jansen, M., Riksen-Walraven, J., Marianne, J. and van Dijk, J. (2002) Enhancing the quality of intervention between children and their educators, *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14(1), 87-109.
- Knox, J. and Stevens, C. B. (1993) English translation and introduction, in R. W. Rieber and A. S. Carton (eds) *The Collected Works of L. S. Vygotsky, Volume 2: The Fundamentals of Defectology*. New York: Plenum Press.
- Landman, C. (1997) *An Introduction to Epistemology*. Oxford: Blackwell.
- Leontiev, A. H. (1948) *How I Form a Picture Around Me*. Moscow: Progress Press.
- MacFarland, S. E. C. (1995) Teaching strategies of the van Dijk curricular approach, *Journal of Visual Impairment and Blindness*, May/June, 222-8.
- McInnes, J. M. and Twittry, J. A. (1982) *Deaf-Blind Infants and Children: A Developmental Guide*. Toronto: University of Toronto Press.
- Meshcheryakov, A. (1974) *Awakening to Life*. Moscow: Progress Press.
- Nafstad, A. (1991) *Space of Interaction*, Oslo: NUD.
- Nelson, C. A. and Carver, J. (1998) The effects of stress and trauma on brain and memory: a view from developmental cognitive neuroscience, *Development and Psychopathology*, 10: 793-809.
- Nelson, C., van Dijk, J., McDonnell, A. P. and Thompson, K. (2002) A framework for understanding young children with multiple disabilities: the van Dijk approach to Assessment, *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 27(2): 97-111.
- Perry, B. and Pollard, D. (1998) Homeostasis, stress, trauma, and adaptation: A neuro-developmental view of childhood trauma, *Child and Adolescent Psychiatry Clinics of North America*, 7: 33-51.
- Porter, J., Miller, O. and Pease, L. (1997) *Curriculum Access for Deafblind Children*. London: Department for Education and Employment and Sense the National Deafblind and Rubella Association.
- QCA (1999) *Shared World - Different Experiences*. London: Qualifications and Curriculum Agency.
- Ramachandran, V. S. (2003) The emerging brain, the Reith Lectures (www.bbc.co.uk/radio4/reith2003/).
- Rieber, W. and Carton, A. S. (eds) (1993) *The Collected Works of L. S. Vygotsky, Volume 2: The Fundamentals of Defectology*. New York: Plenum Press.
- Robbins, N. and Stenquist, G. (1967) *The Deaf-Blind Rubella Child*. Watertown, MA: Perkins School for the Blind.
- Rowland, C. and Schweigert, P. H. (1988) *Tangible Symbol Systems*. Eugene: Oregon Research Institute.
- Russell, J. (1996) *Agency: Its Role in Mental Development*. London: Taylor and Francis.
- Schellingerhout, R., Smitman, G. and van Galen, P. (1997) Exploration of surface textures in congenitally blind infants, *Child Care, Health Development*, 23(3): 247.
- van Dijk, J. (1986) An educational curriculum for deaf-blind multi-handicapped persons, in D. Ellis (ed.) *Sensory Impairments in Identity Handicapped People*. London: Croom Helm.

- van Dijk, J. (1991) *Persons Handicapped by Rubella. Victims and Victims*. Amsterdam and Lisse: Swets and Zeitlinger.
- van Dijk, J. (1999) *Development through relationships - entering the social world*, Paper presented at the Twelfth DB World Conference on Deafblindness.
- van Dijk, J. (2001) Congenital rubella: victims and victors, Paper presented at the American Symposium on Deafblindness. Communities and Connections.
- van Dijk, J., Carlin, R. and Jaessen, M. (1989) Stereotyped behaviour in rubella-deaf and deaf-blind people, *Deaf-blind Education* 3: 8-10.
- van Dijk, J. and Nelson, C. (1998) History and change in the education of children who are deaf-blind since the rubella epidemic of the 1960s: the influence of methods developed in the Netherlands. *Deaf-Blind Perspectives*, 5(2): 1-5.
- Vygotsky, L. (1934) *Thought and Language*, 1996 edn revised by Alex Kozulin, London: MIT Press.
- Warren, D. H. (1994) *Blindness and Early Childhood Development*. New York: American Foundation for the Blind.
- Werner, H. and Kaplan, B. (1963) *Symbol Formation*. New York: John Wiley.

مصاعب التعلم الخطيرة

جيل بورتسر

لغة نقطتان مختلفتان يمكن أن بدأ بهما تحليل الأداة التي نشير إلى وجود طرق متخصصة لتعليم الأطفال الذين يعانون من صعوبات خطيرة في التعلم. ومن ناحية الأولى يمكن أن نبدأ بالتطبيقات العملية ونستعرض الأداة لمعرفة مدى فاعليتها والتعرف على التفسيرات التي تبرر ذلك. ويركز هذا الأسلوب على التطبيقات التعليمية العملية وتحليل طرق التدريس على أساس ارتباطها بالتعليم. ومن ثم يستطيع المرء استعراض الأبحاث الخاصة بطرق التدريس وعلاقتها بالمنهج الدراسي. والتصريح المبدي لمؤشر التعليم البريطاني يشير إلى أن المرء إذا بدأ بالبحث باستخدام الكلمات الأساسية المرتبطة بصعوبات التعلم الخطيرة والإعاقات مع التركيز على الأبحاث والكتابات التي صدرت منذ عام 1996 حتى الآن، يتبين من التحليل المسهب أن هناك حوالي 30 مقالاً قد نشر حول هذا الموضوع. ومع ذلك لا يوجد سوى القليل منها الذي يمكن وضعها بأنها مقالات تقريبية سبيلة الرأي. ومن الصعب في سياق هذا البحث للحدود الإجابة عن سؤال "هل ستخدم طريقة تدريس متميزة لتعليم الأطفال ذوي المصاعب التعليمية الخطيرة؟ وهو التساؤل الذي توجد أدلة واضحة تثبت فعاليته. ولا عربة البتة في ذلك، لأن هذا التساؤل

يتطلع إلى المدرسين لكي يتعدوا هذه الأبحاث وينشرونها . ويشير مستعراض الاتجاهات البحثية الخاصة بصعوبات التعلم إلى أن الأبحاث الدولية في مجال التعليم محدودة (Porter and Lacy 2004) وتتصادم مقارنة ، مثلاً ، بالأبحاث المتصلة بتدبير الخدمة الاجتماعية . وتشير الاتجاهات التي تعلق على وضع البحث الدولي إلى التعلق بشأن توقف الأبحاث التحريية في مجال التعليم الخاص (Gersten et al 2000) .

والأسلوب البديل يبدأ من استمرارى الأدلة التي تشير إلى أن التلاميذ اللذين يعانون من صعوبات خطيرة في التعلم لديهم احتياجات خاصة أو يصنفون بسمات تجعل التعلم صعباً بالنسبة لهم . ويمكن في البداية أن نعرض على سبيل التحريب أنها تحتاج إلى بعض أساليب التدريس المختلفة تماماً والبحث عن الأدلة والبراهين التي تدعم هذا الرأي . وهنا نلاحظ كثرة الأبحاث والفتالات المشوشة ، رغم أن الكثير منها قد يعتبر الآن في ذمة التاريخ . وهذا البحث يعكس الاهتمام المبكر لعلماء النفس بمختلف فئاتهم بالبحث والتحري عن التعلم والمعمليات التطورية بين السكان الطبيعيين . وتنبى مجموعة من هؤلاء العلماء نظرية الخلل فيها بتعلق بصعوبات التعلم ، وترى أن هؤلاء السكان توجد بينهم فروق فردية في عملية التعلم . فعلى سبيل المثال يذل إليس Ellis ورملاق (Ellis 1969; Ellis and Cavalier 1982) جهداً كبيراً للتحقق من كيفية تصرف الناس ذوي سبب الدكاء للختلفة في اختيارات معينة من اختبارات التعلم ، وأسفر ذلك عن عرض الكثير من الميوس للختلفة ، مثل الانتباه وعدم التمييز Zeaman and House 1979 ، والذاكرة (Ellis 1963, Ellis and Woodridge 1985; Marcell and Weeks 1988) ، والتصميم (Zeaman and House 1984) وعلى هذا الأسس يستطيع المرء البحث عن أساليب للتدريس ترفع في الحسبان بشكل خاص وجود صعوبات في الانتباه والقدرة على التمييز والذاكرة والتعميم

والوضع المكسي ، وهو الوضع التطوري ، الذي عبر عنه زيجار (Zigier 1969 , 1982) ، حيث يقول (إن الطفل المختلف عقلياً يمر بنفس مراحل التطور والنمو التي يمر بها الأطفال الأسوياء ، ولكن بمعدل تقدم بطني . ولا يصل إلى الحد الأقصى ، وهذا الرأي لا يتفق مع استمرار احتياج الطفل إلى الرعاية

وقد انتصر هذا الأسلوب على دراسة الأطفال غير المصابين بأي مرض عضوي واستخدم تصميمًا تجريبيًا للمقارنة بين الأطفال حسب العمر العقلي لكي يكشف أنهم كانوا يتصرفون بنفس الطريقة فيما يتعلق بإداء مهام التطور . وقد اختلف أنصار المذهب التطوري فيما بينهم وتسمعت النظريات مع تزايد أعداد الأفراد الذين أحضروا تطبيقاتها . وبنى بعض الباحثين أسلوباً مماثلاً من حيث التركيب ، وروا أن الأفراد لا يمرون فقط بنفس المراحل المتابعة من التطور وإنما يكشفون أيضاً من نفس طريقة التفكير في كل مرحلة (Wet et al 1982) ، وشملت العينة أيضاً أفراداً يعانون من أمراض عضوية خضعوا للدراسة أثناء تطور مجموعة معينة من الميائات المرضية ، خاصة الأطفال المصابين بمرض التوحد⁽¹⁾ (انظر الفصل السابع للاطلاع على مراجعة عامة) ، لأنهم يمثلون فئة كبيرة وملحوظة سيأ وعلى التقىض من ذلك ، يرى هذا الأسلوب أنه إذا كان الأطفال متأخرون دراسياً فقط فإن علاج ذلك قد لا يحتاج إلى منهج خاص بخلاف اتباع المنهج المطبق على الأطفال الأصغر عمراً

ويشير تحليل أحد الأبحاث التي أجريت في هذا المجال أن البحث الذي يقتصر على تحديد مسببات المرض بشكل جرمياً مهماً من الطبوعات والإصدارات البحثية ولكن مع تزايد عدد الدراسات الخاصة بالأطفال المصابين بالتوحد (Porter and Leacy 2004) . وعلى التقىض من ذلك توجد أبحاث قليلة حول صعوبات التعلم تحاول إيجاد حل للتساؤلات الخاصة بكيفية تعلم الأطفال الذين يعانون صعوبة في التعلم . وربما يعكس ذلك جزئياً غلبة وجهة كتابات فئة من الباحثين (Logan and Lott 2000) ولتنسك بإجراء أبحاث حول أنواع السلوك التي تتأثر بالبيئة المحيطة والتي تمثل انهماكاً قوياً في الولايات المتحدة . ويرض أن المرء قد يتطلع أحياناً إلى علم الأعصاب لكي يقدم لنا أدلة وبراهين ملموسة (Blackmore and Fith 2001) ، إلا أن هذا الفصل يقتصر على دراسة الأبحاث الخاصة بعملية التعلم قبل البحث في تفاصيل دلالات تدريس مواد

(1) مرض دون Down Syndrome أو الطفل للتوحي ، مرض خلقي يؤدي إلى إصابة الطفل بخصور عقلي حاد أو متوسط وجحوظ كبير واستفالة عظام الجمجمة ، وكان للهندس والطبيب L. H Down . أول من اكتشف هذا المرض (الترجم)

منهج دراسي بعينه . وكما سترى لاحقاً ، تنسادل دراسات كثيرة حديثة عما إذا كانت الاحتياجات المحددة للأطفال تمثل احتياجات متبيرة لم أنها تعكس الطرق التكيفية المستخدمة في دراسة التعلم . كما أنها تثير أيضاً موضوعات تتعلق بالصعوبة الشبهية الخاصة بمصل نواحي عملية التعلم للإبقاء بوجود عيوب معينة

كيف نستطيع التعرف على صعوبات التعلم الخطيرة ؟

يجب أولاً أن نحدد بدقة فئة التلاميذ المشار إليهم بما بأنهم يعانون من صعوبات خطيرة في التعلم والتعريفات المستخدمة في المملكة المتحدة تشير إلى التدابير المتاحة ، ويعرف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات خطيرة في التعلم عادة بأنهم الأطفال الذين يحتاجون إلى منهج دراسي مختلف - منهج تطوري (DES 1985) . وهو يشبه التعريفات التي كانت مستخدمة في الولايات المتحدة التي تشير إلى أنواع مهارات مساعدة الذات التي يحتاج الأطفال مساعدة لتعلمها (Self-zen 1983) وثمة توقعات ، مثل التوقع الذي ظهر في المكتبات والأبحاث الأمريكية المبكرة (Yessaidyke 1978) ، بأن هؤلاء الأطفال قد لا يحققون أي تقدم لمستوى يتخطى سن السابعة أو الثامنة من العمر في نهاية دراستهم للدرسية

وهذه الوصية من التعريفات تخلق عدداً من الصعوبات بالنسبة للباحث عند عرض الأدلة والبراهين . فعلى سبيل المثال يكون أساس التمييز بين فئات الأطفال ذوي الاحتياجات المختلفة أساساً غامضاً وغير دقيق ويغرض أحكاماً ذاتية ، خاصة بالنسبة للأفراد الذين يقومون على الحدود الغامضة . وعدم الدقة يؤدي إلى صعوبة التواصل والاتصال بالعاملين خارج مجال التعليم في المملكة المتحدة ، لأن مصطلحات وطرق التعرف والتمييز بين الفئات قد لا تعني الكثير بالنسبة لهم وعلى الصعيد الدولي ، يميل الباحثون إلى تني تصنيف يعتمد إما على مدى خطورة صعوبة التعلم أو معرفة مسببات العلة (Hodapp and Dykens 1994) ومن بين الطرق المنبئة لتحديد مستوى الخطورة ، استخدام مقياس ميماري مثل مقياس الذكاء أو العمر العقلي . والعرف السائد وليس التشريعات يرى أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات خطيرة في التعلم تتراوح نسبة

دكاتهم بين 20 و 50 / 55 في المملكة المتحدة (Kushlick and Blunden 1974) وأحدث التعريفات التي أصدرتها منظمة الصحة العالمية (2001) ابتعدت عن استخدام مقياس الذكاء واستعملت نظاماً معقداً يعتمد على النشاط ، والمشاركة والوظيفة . ومن المهم استعراض نطاق استخدام هذا الأسلوب في الكتابات البحثية ومن الناحية التاريخية ، يلاحظ أن التعريفات الدولية كانت تشير إلى مقياس الذكاء (WHO 1968, 1980, 1992, APA 2000) ومن المهم أن نذكر مدى تباين الحدود الفاصلة وأدوات التوصيف المستخدمة فيما بين الدول .

ويلاحظ أن الكتابات الأمريكية تستخدم مصطلح "خطيرة" للإشارة إلى الأطفال الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين 20 / 25 و 35 / 40 ، ومصطلح "متوسطة" لوصف الأطفال الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين 35 / 40 و 50 / 55 .

وتتبنى دول أخرى كثيرة حدوداً فاصلة مماثلة ، ولذلك فإننا حينما نشير في المملكة المتحدة إلى الأطفال الذين يعانون من صعوبات خطيرة في التعلم ، فإن ندرج بين هذه الفئة الأطفال الذين قد يوصفون ، في أماكن أخرى ، بأنهم يعانون من صعوبات متوسطة في التعلم أو تأخر عقلي ومع الوضع في الحسبان اختلاف التعريفات ، يكون من الصعب للغاية تحديد معدل الانتشار (Lorson et al 2000) ، ليس على الأقل بسبب التباين الإقليمي في تحديد صعوبات التعلم والوسائل المتبعة في تحديدها وتؤكد الأرقام الصادرة عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ذلك إذ توجد أعلى نسبة في إيطاليا حيث إن 89 بالمائة من تلاميذ المدارس مسجلون باعتباره يعانون من صعوبات خطيرة في التعلم ، وتصل هذه النسبة إلى 45 بالمائة في نيوزيلندا و44 بالمائة في هولندا ويتم مناقشة هذه القضايا والمشكلات بالنسبة للتأخر العقلي ، حيث تبلغ نسبة الانتشار في الولايات المتحدة 78 بالمائة من السكان وتشمل هذه النسبة بالطبع كل من يعانون من إعاقات عقلية وقصور واضح في أداء الوظائف اليومية ظهر في مرحلة مبكرة من العمر قبل سن الثامنة عشر (APA 2000)

من المهم عند هذه النقطة أن نشير إلى أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات خطيرة في التعلم

لا يمانون ببساطة من عجز خلقي . إذا أشارت الأبحاث دائماً إلى ارتعاع حالات الإصابة بمشكلات حسية وحركية وصحية في هذه الفئة ووجود قصور أيضاً في الكلام واللغة ، وإن أطفالاً كثيرين يمانون من نمذد أشكال الاتصال (Mar 1992; Smith and Phillips 1996; Male 1999 and Sell 1999)

أبحاث تشير إلى وجود مصاحب خلفية معينة في التعلم :

تبت الأبحاث المبكرة ، كما رأينا ، أسلوب معالجة المعلومات بالنسبة للتعلم وحاولت تحديد نواحي التحلل خاصة في مجالات درجة الانتباه والقدرة على التمييز والذاكرة . وقد استعرضت كلميتس Clements ، فيما كتبه عام 1987 ، هذه الكتابات والأبحاث مع تقديم نموذج مخطط للأداء الخلفي الذي يتناول ١٠- التراكيب (مثل درجة الانتباه والذاكرة) ب- العمليات أو الإستراتيجيات التي يتبعها الشخص للتعلم (مثل كيف يتذكر التلميذ المادة) ج- نظام التراكيب العليا (مثل المعرفة التي يتمتع بها الشخص بشأن عملية التعلم ومامية الإستراتيجيات المستخدمة ومتى يستخدمها)

وهذا النموذج يدعمه إلى عدم الاعتقاد بوجود قصور في وظيفة واحدة فقط ، وإنما إلى الاعتقاد بوجود مصاحب متعددة ومن المهم أن نفكر جيداً في ما يعنيه ذلك من الناحية العملية التطبيقية من خلال النظر في ناحية واحدة ، مثل الذاكرة الحيدة ، من النواحي التي تدعم النواحي الأساسية الخاصة بالتعلم المدرسي (Gathercole and Pickering 2001) للذاكرة الحيدة مهمة لأنها تمكننا من الاحتفاظ بالمعلومات أثناء قيامنا ببعض العمليات العقلية ، مثل تذكر بداية جملة من الحبل إلى أن يصل المتحدث إلى نهاية حديثه أو إجراء مقارنة بين الأشياء التي نراها أو سمعها . وقصور عمل الذاكرة (وما يترتب على ذلك من صعوبات في مجالات مثل معرفة القراءة والكتابة والحساب) يمكن إرجاعها إلى خلل في أي من هذه المجالات . الملاحظات التي يتحدث بها المرء وقدرته على سرعة معالجة للمعلومات وقدرته على استخدام إستراتيجية ما تؤثر جميعها على كيفية احتفاظنا بالمعلومات وتذكرها . وتشير الأدلة والشواهد إلى أن الأطفال الذين يمانون من

صعوبات خطيرة في التعلم قد يحدثون صعوبة في الاحتفاظ بالمعلومات ويعانون من قصور في ملاحظة التسميات البصرية في اللون أو الشكل أو وجود الأشياء من عدمه . وربما تكون هذه المصاعب بسبب اختلاف أساليب البحث (Brucias 1981, Whitley et al. 1987, Yando et al. 1989; Burack et al. 2001; Corlin et al. 2003 ومن ثم فإن نوعية المعلومات التي يحتفظ بها وتذكرها قد تكون نوعية رديئة ، فإنما كانت معلومات صوتية ، قد يجد الأطفال صعوبة في "جعلها حبة" في ذاكرتهم لأنهم يعالجون الكلمات سطو ويكون بطقهم رديئاً أحياناً ويعانون من عدم الطلاقة في الكلام (Dodd 1976; Willcox 1989) وكلتا العتات لعتان من مدى قدرتهما على تذكر المعلومات والاحتفاظ بها ، وبالإضافة إلى ذلك ، تشير الأبحاث إلى أنهم يعانون من قصور في استخدام إستراتيجيات التذكر ومراقبة أدائهم (Henry and Maclean 2002) وتشير الأبحاث والكتابات دائماً إلى تمتعهم بقدر كبير من الكفاءة في معالجة المواد المكتوبة والبصرية ، مقارنة بالمواد اللفظية والصوتية . وبالنظر إلى دلالات هذه الأبحاث يتبين على المرء أن يضع في الحسبان مدى شوع المادة وانتشارها والفروق الفردية ، ولكتنا نعرض أن الأفراد سيتصفون بطريقة أفضل إزاء المادة البصرية ورزق المعلومات الصغيرة خاصة حينما نعرض في شكل صوتي ، وأنهم يحتاجون إلى مساعدة خارجية لمساعدتهم على استخدام إستراتيجيات مثل التكرار والإعادة ويرغم أن دراسات الذاكرة تشير بالإجماع تقريباً إلى وجود خلل ، فإن دراسات أنصار اللعب الطبيعي ترى إنما يجب أن ترجم ذلك ونفسه بحدود وأن ندرك أن المصاعب التي يعانيها الأطفال قد لا تظهر في كل المواقف

برغم أننا قد أشرنا حتى الآن إلى الأبحاث التي تحدد مصاعب بعضها يواجهها الأطفال الذين يعانون من صعوبات خطيرة في التعلم ، إلا أننا قد لغتا الانتباه أيضاً إلى حقيقة ضرورة الاهتمام بتأثير الفروق الفردية على ردود فعل الأطفال على الاختبارات والمهام المعملية ، التي قد لا تتكرر في البيئات والظروف الطبيعية .

مصاصب خاصة وكتابات توجيهية :

من خلال استعراض الأبحاث والكتابات التحريرية الخاصة بطرق التدريس ، يمكن تحديد بعض الدراسات التي تربط التصميم الهيكلي بمصاصب معينة يعنيها الأتقال وقد قام ولري Wolery وشوستر Schuster (1997 : 68) باستعراض الإستراتيجيات التوجيهية اللازمة للتلاميذ الذين يعانون من إعاقات وأصحة وانحرخوا ، كما فعل آخرون ، مؤشراً مستمراً بلا انقطاع يعتمد على هيكل أو مدى وطاق تأثيرها على تفاعلات الطلاب مع البيئة للمحطة بهم وسوف نستعمل هنا معايير التمييز التي استعملوها لتوضيح الأبحاث الخاصة بفاعلية الأشكال المختلفة لطرق التدريس . ومع ذلك ، وكما يقول آخرون ، برغم أن الأبحاث تشير إلى فاعلية ذلك ، في الحالات التي نعتقد فيها مقارنات بين الطرق المستخدمة ، إلا أن العروق كانت بسيطة للعامة عادة ، وكانت هناك عروق فردية فيما يتعلق باستعمالة المدارس ووردود فعلهم (Browder 1997)

طرق محددة

تعرضت الأساليب السلوكية التقليدية الشبعة في التدريس لعدد من الانتقادات ، ومن بينها ، أنها فشلت في استنباط طريقة تدريس ثابتة مع مرور الزمن ويمكن تعميمها وتطبيقها على المواقف المختلفة (Porter 1988) ونتيجة لذلك تحول الاتجاه إلى الطرق الطبيعية في التدريس حيث تساعد الأشكال والأشياء الطبيعية الموجودة في البيئة على تشكيل السلوك وضبطه . وبرغم أن الأساليب والنماذج السابقة كانت تستخدم طرق التعلم الحالية من الخطأ ، مع تفاؤل عملية التلقين وتحولها من أكبر درجات المساعدة إلى أدنى درجة من درجات المساعدة ، فإن الاتجاهات الحديثة تشكلت بشكل صممي في استخدام هذه الطرق . وأصبح التلقين والحث للتأخر في الوقت الرأسي ملحماً مهماً من ملامح العديد من عمليات التدخل الناجحة . وعلاوة على ذلك ، تشير بعض الأبحاث إلى أن التأجيل الرسمي بعد نظاماً انفصل للحث والتلقين مقارنة بالمساعدة المتكررة (Wolery and

الإشارات البصرية

توجد أبحاث وكتابات كثيرة حول استخدام الإشارات البصرية لتحفيز ردود الفعل لتقليل الاعتماد على وجود الأشخاص البالغين لاستنتاج رد الفعل الصحيح . وهنا نلاحظ زيادة الكفاءة في عملية المعالجة البصرية باستخدام صور فوتوغرافية ورموز محفزة . وعلى سبيل المثال ، أشار كويلاند و هوكرز Hughes (2000) إلى أن الصور باعتبارها وسيلة محفزة لبدء مهمة ما تم قلب الصورة وجهاً لظهور كدلالة على إتمام المهمة ، وبهذه الطريقة يتعلم التلاميذ مراقبة سلوكهم الشخصي ويصبحون مستقلون .

الإشارات اللمسية

انطلاقاً من الاعتراف بصعوبة قدرة التلاميذ على التمييز ، تم استخدام طرق التعلم الحسية من الأخطاء لإعداد شكل من أشكال التكنولوجيا اللازمة لدعم الإشارات التي قد يستخدمها التلاميذ في أداء اختبارات التمييز . وقد قدم ماك كاي Machay وزملاؤه (2002) مؤخراً نموذجاً لذلك باستخدام أسلوب أسفر عن مقارنة ناجحة على هيئة من تسعة دارسون من بين الدارسين الأثنى عشر الذين كانوا يدرسون لهم . وكانت دراستهم تدور حول فكرة أن سهولة الحصول على هدف ما حينما يكون معاملاً بعوامل متماثلة لتشتيت الانتباه . فمحصنة كرة القدم الأحمر بين مجموعة من الأشياء الرقراء . ومن ثم كان التفرير يبدأ بمحضر غريب من بين لمسات عناصر متماثلة لتشتيت الانتباه ويستمر الاختبار مع السحب التدريجي للمشتتات إلى أن يبقى اثنان منها فقط ، يمثلان العنصر الصحيح والعنصر التشتيت

وهذه الطريقة ثبت أنها ذات تأثير قوي على تدريس الحساب وتعلم القراءة والكتابة حيث تعلم الأطفال الاستجابة للعروض والرسوم التوضيحية بدلاً من التركيز على فهمهم للاختار وقد تؤدي هذه الطريقة إلى ظهور المحرر الصحيح بدرجة أكبر من المحرر الخاطئ أو عرض هذا المحرر بالتقريب من الموضوع مقارنة بالمحضر غير الصحيح ، أو قد تتم المحاكمة في عرض الخصائص الرئيسية . وقد قدمت كارلن Carlin وزملاؤها (2004) أسلوباً بديلاً باستخدام عامل "الاندحاش" ،

حيث كانت تعرض الإشارات بالنتيجة كما يدعم عملية التعلم وحلول المشكلة ، وذلك من شأنه أن يجعل الطالب يشارك مفاعلية في فهم اختبار التمييز .

التعلم الضمني في السياقات التقليدية الطيفية

من بين الطرق التي طبقت فيها هذه الأساليب للمرحلة طريقة التدريس في سياقات طيفية بحيث تكون عملية التدريس الجديدة جزءاً لا يتجزأ من المهام الحالية المعتادة . ومن بين الأمثلة الواضحة في ذلك إستراتيجية اعتراض سلسلة السلوك ، حيث يتم اعتراض تابع سلوك معين بطريقة تحتاج إلى نمط جديد من أنماط الاتصال . وتوجد أدلة قوية تشير إلى فاعلية هذه الطريقة باعتبارها وسيلة من وسائل تدريس الاتصال (Carter and Grunsell 2001) ومن المثير أن هذه الطريقة تشبه إستراتيجية التخريب التي وصفها جولد بارت (Goldbart 1998) .

الإدارة الذاتية

جميع التلاميذ يكونون دارسين ناشطين إذا كانوا يستطيعون تقييم مدى تقدمهم الشخصي وتحديد أهدافهم الذاتية . وقد استعرض كويلاند وهوجر (2002) تأثير تشجيع التلاميذ على تحديد الهدف أو العاية وأثر ذلك على أداء التلاميذ الذين يعانون من صعوبات خطيرة في التعلم بمقارنة سبعة عشر دراسة . وفي بعض هذه الدراسات كان للشاركون يتعلمون مراقبة أدائهم الشخصي ولكن الدارسين في كل هذه الدراسات كانوا يلقون نوجهاً لاختيار هدفهم وكانت أهم الإستراتيجيات المتبعة إستراتيجية استخدام الإشارات البصرية إما لتذكيرهم بالهدف أو لكي تكون بمثابة مقياس ملموس لقياس مدى التقدم . ولا عراية في أن تكرر التخريب كان يؤدي إلى آثار قوية ، ولكن عملية التعديلية المرجعية خاصة فيما يتعلق بدقة أدائهم كانت بمثابة عامل حاسم من عوامل النجاح في رأي القائمين على هذه الدراسات والخبر بالذكر أن غالبية الدراسات التي تم استعراضها قد نفذت قبل سنة 1990

واستعرضت الدراسات الحديثة (Porter et al 2000) مجموعة الطرق التي يستعملها

المدرسون داخل الفصول لمساعدة التلاميذ على تحديد الهدف . يبرز ذلك مدى العيب الذي تتحمله الذاكرة فيما يتعلق بمراقبة الفئات والتسجيل وأهمية القدرة على الاعتماد على مواد ملموسة بالإضافة إلى الصور البصرية باعتبارها وسيلة من وسائل تقديم مدى تعلم الشخص في الوصول إلى الهدف . وركزت أيضاً مع ذلك على الاستخدام الجدير لعملية استحواب الكبار وسألتهم لمساعدة التلاميذ على التذكر وتوسيع نطاق ردود الأفعال

ويستخدم المدرسون مجموعة من الإستراتيجيات ، غير المعروضة بشكل جيد في الأبحاث والكتابات ، لتحسين توزيع الانتباه والتواصل بين جميع التلاميذ من خلال عمل سيناريوهات تثير الفصول والاهتمام وتريد من قدرة المدرسين على التفكير في عملية التعلم .

الأبحاث الخاصة بتعليم القراءة والكتابة :

أشارت الدراسة التي أعدتها الحكومة البريطانية حول إستراتيجية تعلم القراءة والكتابة (DfES 2000) كيف تعكس عدة دراسات قلبية منشورة أساليب العمل الحالية وأبرزت حقيقة تبني أحد الأساليب المعالة ، في الماضي عادة ، في تعليم القراءة . وكانوا يركزون في الماضي على تنمية الاستعداد للقراءة ، وهو الأمر الذي لا يحرر فيه التلاميذ تقدماً عادة ، وتعلم الكلمات ذات البعد الاجتماعي البصري المعال . وهذا القصور لا يقتصر على التدريس في المملكة المتحدة فقط . إذ ألقى كاتينز (2000 Katims) نظرة تاريخية على تدريس مبادئ القراءة والكتابة واستعرض التوجهات المعروضة على المدرسين في الإخبارات الأمريكية المعاصرة فيما يتعلق بصعوبات وإعاقات التعلم . ولم يعثر إلا على مرجع واحد فقط من المراجع التي تحوي معلومات مفيدة ، أي يصم معلومات ترتبط بعملية التقويم والتدريس الخاصة بالتدريس . ودارن ذلك بالأساليب المصممة بطريقة اجتماعية والمستخدمة مع الأشخاص الذين يعانون من صعوبات معينة في التعلم وبعد استخدام التكنولوجيا أحد الأساليب المستخدمة لإعداد تعليمات مصممة حسب احتياجات كل فرد . وقد وصف باسيل Basil ورنيس Reynes (2003) نتائج تقييم استخدام وسائل التعلم بمساعدة الكمبيوتر لدعم تعلم القراءة والكتابة لدى الأطفال الذين يعانون من

صعوبات خطيرة في التعلم والذين لم يحرروا تقدماً ملحوظاً باستخدام الوسائل التقليدية (مثل مطابقة الكلمات على الصور ، كتابة الكلمات لذاتة على الصور) . وعرضوا برنامجاً لاستخدام إستراتيجية اختيار الكلمات لتكوين جمل ، مما أدى إلى نجاح كبير في التعلم خلال ثلاثة أشهر ، ولكنهم يقولون إن استخدام الطرق المبتدعة والواجهة ذاتياً تدعم أساليب حل المشكلات الخاصة بالفهم بالإضافة إلى تمكين المدرسون من العمل حسب إمكانياتهم حيث سرعة الإنجاز ومعالجة كما تشير أيضاً بالأدلة والبراهين إلى التعلم القصصي لأن مواقف ما بعد الاختيار أشارت إلى اكتساب الأطفال لمعرفة لغوية لم تكن جزءاً من البرنامج الأساسي . وربما يكون التحفيز قد لعب أيضاً دوراً في ذلك لأن البرنامج كان يشتمل على شخصيات غير تقليدية ومواقف غريبة لمة إدراك متزايد على أية حال إلى مدى حاجتنا إلى مراجعة عملية تعلم القراءة والكتابة في سياق أشمل من مراجعة القراءة فقط . وقد انتقد كيلور Kilewer وبيكلز Bicklen (2001) بشدة كلاً من الأسلوب الارتباطي والأسلوب التطوري ، اللذين يترصداً سلباً أن التعوق الإدراكي يكون ضرورياً في المراحل المبكرة قبل فهم مبادئ القراءة والكتابة . ويظن أن بقوة بقدر أكبر من الاعتراف بأهمية التمرر المتخصص في عملية القراءة والكتابة . وثمة وسائل عديدة يمكن أن يترجم بها ذلك إلى واقع عملي :

فهناك أسلوب التطوير واستخدام نظم رمزية تقوم بدور حزمة الوصل في عملية تعلم القراءة والكتابة التقليدية (Detheridge and Detheridge 1997) التي توجد مصادرها خارج الكتابات البحثية .

وثمة أسلوب آخر يمثل في تعرض التلاميذ لحبرة القراءة والكتابة ، ليس باعتبارها أداة لتعلم التواصل ولكن باعتبارها وسيلة للتعرف على التراث الثقافي (Grove and Park 1996; Grove 1998, Park 1998) والطابع الإنشائي والشماعي لأي أسلوب متواصل يشتمل على مع الأساليب الأخرى التي يمكن تقييمها بسهولة ذات التعريف الضيق وخاصة بالقراءة المطروحة على نطاق واسع في الكتابات البحثية .

الحساب وصعوبات التعلم الخطيرة :

إذا كان هناك قدر ضئيل من الأبحاث التحريية حول تعليم مبادئ القراءة والكتابة بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات خطيرة في التعلم ، فإن هناك قدر أقل من هذه الأبحاث فيما يتعلق بالحساب . وقد أشار استعراض الأبحاث التي أجريت حول الأطفال للمصابين بتأخر عقلي بسيط إلى صورة مماثلة للوضع بالنسبة لتعليم مبادئ القراءة والكتابة (Butler et al . 2001) وكانت الأساليب المستخدمة تنطوي عادة على استعمال طرق للتوجيه المباشر وأساليب فنية مثل أسلوب رسم التأخر الشاهد . ويشير بلر ورملاز إلى حدوث تغيير في توجهات حل المشكلات ولكن هذه الأساليب كانت أقل عددياً وكانت تنطق عادة على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات بسيطة في التعلم

ولا يجب أن نأخذ الفصور في تعلم القراءة والكتابة على أنه دليل على أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات خطيرة في التعلم محروون من تعلم الأرقام والحساب . وكما هو الحال بالنسبة لمواحي الأخرى الخاصة بالتعلم ، توجد فروق فردية أخرى كثيرة ، حيث توجد أدلة تشير إلى أن بعض التلاميذ محروون من العد ، بينما يوجد آخرون ماهرون في الحساب ويظهرون مهارة عميقة لما يعيه العد والحساب (Porter 1998, 1999) وبعض التلاميذ يستطيعون إظهار مهارات عالية ويستطيعون أيضاً تطبيق هذه المهارات على حل المشكلات . ومن بين المجالات التي تبين فيها وجود اختلاف بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات خطيرة في التعلم مقارنة بنظرائهم في مرحلة ما قبل المدرسة مجال اكتساب القدرة على التسلسل العددي (Porter 1998) . فتعلم تسلسل وتناوب الكلمات العددية بعد بمثابة اختصار من اختبارات الذاكرة المتسلسلة الصوتية ومن ثم يجب ألا يستغرب هذه النتائج

الخلاصة

استمرصا في هذا المصطلح بعض الكتابات والأبحاث الحديثة التي تحاول تحديد المشكلات المحددة التي تعانيها هذه الفئة من الأفراد عند التعلم . وتم التركيز على صعوبة محاولة فصل نواح معينة

من نواحي التعلم وأهمية السياق العام في توفير إشارات متعددة لدعم عملية التعلم . وكانت الدراسات التي تخص عادة الأفراد الذين يقعون على الحدود الخارجية لمصاحبة التعلم الخطيرة والمتوسطة ، والتي تستخدم عينات متماثلة ، تنطوي على مشكلات منهجية . وقد لا يلمح أي مدرس من تركيز الأبحاث على الفئات الأكثر عرضة للتقييم وللتدخل . ويغلب على هذه الأبحاث والدراسات آراء علماء النفس الذين يعملون في إطار نماذج وصيغ محددة يرى البعض أنها قد تعرض وجهة نظر ضيقة حول التعلم وتنطوي هذه الأبحاث مع ذلك على بعض الأدلة والبراهين التجريبية التي تشير إلى وجود علاقة بين صيوب وإستراتيجيات محددة فيما يتعلق بعملية التدريس التي تلبي هذه الاحتياجات . ورغم انقضاء تطبيق هذه الأبحاث على المصاحبة الدراسية العملية ، إلا أنها تلفت الأنباه إلى أهمية تعلم كيفية اكتساب المهارات وأهمية مهارات الإدارة الذاتية والتقييم الذاتي وتحديد الهدف

وثمة على أية حال ، وكما سبلحظ القارئ ، بعض التوترات المرتبطة بهذه الموجهة من الأبحاث. إذ انتهى بنا الأمر خلال سعينات لوضع أسلوب متخصص لطرق التدريس إلى وضع قائمة بالمعوب ونواحي الخلل بدلاً من الاحتفاء بالإنجازات . والتركيز على نواحي القصور قد يؤدي ، وقد أدى بالفعل حتى وقت قريب ، إلى تولعات وأسأل محدودة في عدد من المجالات الرئيسية ، خاصة للمهارات الأساسية الخاصة ، لحساب ومعرفة القراءة والكتابة ، وإلى تركيز الأبحاث تماماً تقريباً على مجموعة ضيقة من نماذج وصيغ التعلم . ورغم أن هذا الحال يدين بالفضل لعلماء النفس الذين أجتوا قدرة الصعاب على التعلم والذين كان البعض يرون أنهم غير قابلين للتعلم في وقت ما ، فإنهم قيدوا أيضاً المادة التي كانت تدرس وكذلك أساليب التدريس . ومن الصعب فصل فكرة طرق التدريس من فكرة المحتوى والمضمون واستخدام المواد المعدلة ونظم الدعم المعدة قد تغير تماماً طبيعة عملية التعلم والسياق الذي تتم فيه . ومن ثم لا بد من الإشارة إلى المحسى المستمر المتصل حيث تكون النماذج والطرق المنبئة محتلفة تمام الاختلاف ، ويعطين في سياقات محتلفة ، بحيث لا يسع للمرء الإشارة إليها إلا باعتبارها طرقاً متميزة

وقد يكون الأهم من ذلك كله أن الأدلة والنماذج البحثية لا تكفي لتجوير الباحثين على تبني

أساليب معينة . ونحن بحاجة جداً إلى مراجعة معتقدات المدرسين ومحبها بدقة وذلك فيما يتعلق بطبيعة التعلم ومامية الشواهد والأدلة التي يبحثون عنها عند تقييم أثر هذه الأساليب (Jer- dan and Stanovich 2003) وتفسير لبحاث ستيفنسون Stephenson (2002) إلى أن المدرسين يبحثون عن إستراتيجيات التدخل التي تدعم التعامل مع التلاميذ . ولذلك فإننا نطلع إلى وضع نماذج وصيغ للتعلم تتفق مع التركيز على تطوير طرق التدريس وتقييمها . ويقول دانييل (2003) Daniels ، في معرض تعليقه على تفسيرات فيجونسكي الخاصة بالتعلم ، إن مدرسي التلاميذ الذين يعانون من صعوبات خطيرة في التعلم يجب أن يركزوا أكثر على التعلم الاجتماعي والتعلم التشاركي ؛ لأن ذلك من شأنه أن يغير تفكيراً جليلاً ميزات التعلم وأن يغير في النهاية من نظرتنا للمجتمعات التي يتم فيها التعلم

وإيجاز تلخص استنتاجاتنا غير الحاسمة إلى حد ما التي استخلصناها من استعراض ولخص الشواهد والأدلة التجريبية فيما يلي :

- إن هناك شواهد وأدلة على وجود صعوبات معينة في التعلم
- إنه ليس من المنطقي أبداً أن نحاول إرجاع ذلك إلى إجراء من أحد نظم معالجة المعلومات بدون معرفة مكوناتها المعالجة .
- إن الأبحاث لا تضع في الاعتبار عادة منطقية الاختيار وتأثير ذلك المحتمل على العروق الفردية لدى المدرسين
- إن الأدلة التجريبية تكون مقبلة بضعف تصميم الأبحاث التي تسمى إلى مقارنة مجموعات الأطفال .
- إن الطرق التوجيهية المحددة التي تضع في الاعتبار هذه الصعاب من مصاحب التعلم قد تم تقييمها باعتبارها طرقاً فعالة ، رغم أننا بحاجة إلى معرفة أدلة وشواهد وجود فروق فردية ورمود فعل مفرطة الحساسية والخصوصية
- إن رمود العمل التقليدية تستخدم في الوقت الراهن مناهج تعكس ميزات التعلم التي تحدث بشكل طبيعي ولكنها تطبق بطريقة ثابتة رغم أن ذلك كله قد يتم على طول النحى المستمر للتعل

— إن استخدام هذه الطرق قد يكون بمثابة قيد يقيد المواد التي يتم تدريسها ، ومن ثم يصعب فصل

مناقشة طرق التدريس عن محتوى المنهج الدراسي

— إن التصيريات البديلة للتعلم قد تكون أكثر إلهاماً وتحفيزاً للمدرسين ، وقد تؤدي إلى زيادة

القدرة على الإبداع وحل مشكلات كيفية التدريس بفاعلية للتلاميذ الذين يعانون من

صعوبات خطيرة في التعلم .

ومادا من جدلية المنحى المستمر المتصل ؟ طرحت علينا فكرة أن هناك نقطة على طول منحني

الاستمرارية تكون عندها الخصائص مماثلة للأسلوب الذي قد يبدو مختلفاً والنقطة التي يحدث

عندها ذلك ، في رأينا ، تعتمد على فهم المشاهد وتصوره ، وبالتحديد على صيغة ونموذج التعلم

الذي يتبناه .

موجز :

طبيعة المجموعة .

— تعريف المجموعة من الناحية التاريخية في المملكة المتحدة كان يتم على أساس التدابير المتخذة ،

ويرتبط ذلك بعدم الدقة والآراء الشخصية

— على المستوى الدولي ، تسم الإحالة إلى تعريف نسبة الذكاء و / أو مسببات المرض (وهو

أسلوب متقد) — توجد حالات كثيرة من الصعوبات الصحية والحركية والحسية ضمن هذه

المنة .

طرق التدريس :

— يشكك البعض حالياً في جدوى التعلم بدون أخطاء

— بتزايد استخدام الإشارات البصرية باطراد (مثل استخدام الصور المتوثرافية والرموز) لتحفيز

ودود العمل

— تزداد أهمية المراقبة الذاتية والإدارة الذاتية (كما يعكس أيضاً الدافعية وارتباط ذلك ببعض الأساليب التي تعتمد على تكنولوجيا المعلومات والاتصال) .

— يستلزم تدعيم الإشارات الأساسية باعتباره إستراتيجية من إستراتيجيات التعلم .
— يعد إعداد نماذج لردود الفعل وما يعقب ذلك من دعم ومساعدة إحدى الإستراتيجيات للعبء .

للتحجج الدراسي:

- تتعرض الأساليب السلوكية للانتقاد وبالنسبة لدعم التعلم ونعميمه .
- هناك اتجاه نحو التحول إلى الطرق الطبيعية
- هناك ترجيح لتقليص تصميم الأبحاث بالنسبة لتقييم الممارش الدراسية في هذا المجال .
- هناك تحول نحو منظور التراث الثقافي فيما يتعلق بمعرفة القراءة والكتابة

المعرفة:

- هناك اتجاه نحو الدراسات المعنية بعلم مصيبت المرض .
- (التأثير الأمريكي)
- هناك ارتباط تاريخي بالتحلل في عمل الناكسة ، ولكن تم دحض ذلك في الأبحاث الحديثة التي تنسم بدرجة كبيرة من المصدق والسلامة السيكلولوجية

حالة المروني الفردية مقابل المروني العامة كأساس لطرق التدريس

- طبيعة الأبحاث تنحجب التطرق لهذه النقطة (يمكن الإشارة إليها فقط)
- قد يبدو عرض ملامح إستراتيجيات التدريس مختلفاً (ولكنه يكون أصغر من خلال التفضيع)
- تصور وجود اختلاف بالنسبة لإستراتيجية التدريس يعكس رأي الباحث فيما يتعلق بالتعلم (ورأي التلاميذ؟) .

نواح مهمة معروضة

- السؤال الأساسي المطروح : عند أية نقطة يصبح "الاختلاف" على طول محى الاستمرار المتصل (أو عدة معدلات؟) الخاصة بإستراتيجية التدريس متميزاً ؟
- تتمثل مسألة تصميم البحث فيما إذا كانت التصميمات البارة ترتبط بالطرق التي تناهض التقليل ، في حين أن الطرق الإلصاقية أقل عرضة للتقييم الدقيق (المحدد عادة)

للمراجع

- American Psychiatric Association (2000) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. DSM-IVR-TR, 4th edn. Washington, DC: APA.
- Beal, C. and Reynes, S. (2003) Acquisition of literacy skills by children with severe disability, *Child Language Teaching and Therapy*, 19(1): 27-48.
- Blakeslee, S. and Frish, U. (2001) The implications of recent developments in neuroscience research on teaching and learning. A consultation paper prepared for the ESRC Teaching and Learning Research Programme
- British Psychological Society (1963) Report of the working party on subnormality, *Bulletin of the British Psychological Society*, 16(53): 37-50.
- Bozinger, D. M. (1997) Educating students with severe disabilities: enhancing the conversation between research and practice, *Journal of Special Education*, 31(1): 137-44.
- Brucka, K. E. (1981) Auditory short-term memory and attentional control of mentally retarded persons, *American Journal of Mental Deficiency*, 85(4): 435-7.
- Burack, J. A., Evans, D. W., Kaitman, C. and Ianucci, G. (2001) The mysterious myth of attention deficits and other defect stories: contemporary issues in the developmental approach to mental retardation, *International Review of Research in Mental Retardation*, 24: 299-320.
- Butler, F. M., Miller, S. P., Lee, K. and Pierce, T. (2001) Teaching mathematics to students with mild-to-moderate mental retardation: a review of the literature, *Mental Retardation*, 39(1): 20-31.
- Carlin, M. T., Sorock, S. A., Dennis, N., Nicholas, A., Chechile, A. and Loiselle, B. (2001) Enhancing free-recall rates of individuals with mental retardation, *American Journal on Mental Retardation*, 106(4): 314-26.
- Carlin, M. T., Sorock, S. A., Strawbridge, P., Dennis, N., Loiselle, B. and Chechile, A. (2003) Detection of changes in naturalistic scenes: comparisons of individuals with and without mental retardation, *American Journal on Mental Retardation*, 108(3): 181-93.
- Carter, M. and Grunsell, J. (2001) The behavior chain interruption strategy: a review of research and discussion of future directions, *Journal for the Association of the Severely Handicapped*, 26(1): 37-49.
- Clements, J. (1987) *Severe Learning Disability and Psychological Handicap*. Chichester: Wiley.
- Copeland, S. R. and Hughes, C. (2000) Acquisition of a picture prompt strategy to increase independent performance, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(3): 294-305.
- Copeland, S. R. and Hughes, C. (2002) Effects of task performance of persons with mental retardation, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 37(1): 40-54.

- Devorick, H. B. J. (2003) *Hygety and the Education of Children with Severe Learning Difficulties*. London: SLD Experience.
- Department of Education and Science (1985) *Better Schools, Cound 9489*. London: HMSO.
- Derthridge T. and Derthridge M. (1997) *Literacy through Symbols: Improving Access for Children and Adults*. London: David Fulton.
- Dodd, B. (1976) A comparison of the phonological system of mental age matched, normal, severely subnormal and Down's syndrome children, *British Journal of Disorders of Communication*, 11(1): 27-42.
- Ellis, N. R. (1963) The stimulus trace and behavioural inadequacy. In N. R. Ellis (ed.) *Handbook of Mental Deficiency*. New York: McGraw-Hill.
- Ellis, N. R. (1969) A behavioral research strategy in mental retardation: defense and critique, *American Journal of Mental Deficiency*, 73: 537-66.
- Ellis, N. R. (1970) Memory processes in retardates and normals, in N. R. Ellis (ed.), *International Review of Research in Mental Retardation*, 14. London: Academic Press.
- Ellis, N. R. and Cavaher, A. R. (1982) Research perspectives in mental retardation, in E. Zigler and D. Ballo (eds) *Mental Retardation. The Developmental-difference Controversy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ellis, N. R. and Woodridge, P. W. (1985) Short-term memory for pictures and words by mentally retarded and nonretarded persons, *American Journal of Mental Deficiency*, 89(6): 623-6.
- Gathercole, S. and Pickering, S. (2001) Working memory deficit in children with special educational needs, *British Journal of Special Education*, 28(2): 89-97.
- Goldbart, J. (1986) The development of language and communication, in J. Coupe and J. Porter (eds) *The Education of Children with Severe Learning Difficulties*. London: Croom Helm.
- Grove, N. and Pluck, R. (1996) *Outcry Now*. London: Jessica Kingsley.
- Henry, L. C. and MacLean, M. (2002) Working memory performance in children with and without intellectual disabilities, *American Journal on Mental Retardation*, 107(6): 421-32.
- Hodapp, R. M. and Dykens, E. M. (1994) Mental retardation's two cultures of behavioral research, *American Journal on Mental Retardation*, 99(4): 675-87.
- Jordan, A. and Samovick, P. (2003) Teachers' personal epistemological beliefs about students with disabilities as indicators of effective teaching practices, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 3(1) (on line journal).
- Katzen, D. S. (2000) Literacy instruction for people with mental retardation: historical highlights and contemporary analysis, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(1): 3-15.
- Kruever, C. and Bakken, D. (2001) "School's not really a place for reading": a research synthesis of the literacy lives of students with severe disabilities, *Journal for the Association of the Severely Handicapped*, 26(1): 1-12.
- Kuthylik, A. and Bhander, R. (1974) The epidemiology of mental subnormality. In A. M. Clarke and A. D. B. Clarke (eds), *Mental Deficiency*. 3rd edn. London: Methuen.
- Larson, S. A., Lakin, E. C., Anderson, L., Kwak, M., Lee, J. H. and Anderson, D. (2001) Prevalence of mental retardation and developmental disabilities: estimates from the 1994/5 National Health Interview Survey Disability Supplements, *American Journal on Mental Retardation*, 106(3): 231-52.
- Logan, J. B. and Lott, J. D. (2000) Top researchers and institutions in mental retardation 1979-1999, *Research in Developmental Disabilities*, 21(4): 257-61.
- McDade, H. L. and Adler, S. (1980) Down syndrome and short-term memory impairment: a storage or retrieval deficit?, *American Journal of Mental Deficiency*, 84(6): 561-7.

- MacKay, H. A., Scott, S., Carlin, M., Dennis, N. and Stewardridge, C. P. (2002) Guiding visual attention during acquisition of matching-to-sample, *American Journal on Mental Retardation*, 107(4): 445-54.
- Male, D. B. (1994) Who goes to SLD schools?, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 9(4): 307-23.
- Max, H. M. and Salk, N. (1999) Profiles of the expressive communication skills of children and adolescents with severe cognitive disabilities, *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 34(1): 77-89.
- Marcell, M. M. and Weeks, S. L. (1988) Short-term memory difficulties and Down's Syndrome, *Journal of Mental Deficiency Research*, 22: 133-62.
- Norwich, B. (1990) *Reappraising Special Needs Education*. London: Cassell.
- OECD (2000) *Special Needs Education: Statistics and Indicators*. Paris: OECD.
- Paul, K. (1994) Dilemma for all inclusive approaches to intervene and communication with people with severe and profound learning difficulties, *British Journal of Special Education*, 25(3): 114-18.
- Porter, J. (1998) Understanding of counting in children with severe learning difficulties and nursery children, *British Journal of Educational Psychology*, 68: 331-45.
- Porter, J. (1999) The attainment of pupils with severe learning difficulties on a simple counting and event direction task, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 12(2): 87-99.
- Porter, J. and Lacey, P. (in preparation) *Research and Learning Difficulties*. London: Sage.
- Porter, J., Robertson, C. and Hayhoe, M. (2001) *Self assessment and Learning Difficulties*. London: QAA.
- Seltzer, G. B. (1983) Systems of classification, in J. L. Matson and J. A. Mulick (eds) *Handbook of Mental Retardation*. New York: Praeger.
- Smith, B. and Phillips, C. J. (1992) Assessment of severely mentally retarded adolescents by artology, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(94): 1039-58.
- Stephenson, J. (2002) Characteristics of mainstream environments: why do teachers see them? *Journal of Applied Research in Intellectual Disability*, 15(1): 73-90.
- Went, J. B., Yates, R. G. and Zigler, E. (1982) Piagetian evidence and the developmental-difference controversy, in E. Zigler and D. Balla (eds), *Mental Retardation: The Developmental-difference Controversy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Whitney, J. H., Zupanich, J. and Armstrong, G. J. G. (1987) Mentally retarded adolescents' lives: effects of attention and short-term auditory processes during matching-to-sample discrimination, *American Journal of Mental Deficiency*, 92(2): 207-12.
- Wilson, A. (1988) An investigation into non-fluency in Down syndrome, *British Journal of Disorders of Communication*, 23(2): 153-70.
- Wolery, M. and Schuster, J. W. (1997) Instructional methods with students who have significant disabilities, *Journal of Special Education*, 31(1): 61-79.
- World Health Organization (1968) *Organization of Services for the Mentally Retarded*, *Fourth Report of the WHO Expert Committee on Mental Health*. Geneva: WHO.
- World Health Organization (1980) *International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps*. Geneva: WHO.
- World Health Organization (1992) *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders. Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines*. Geneva: WHO.
- World Health Organization (2001) *The ICD-10 International Classification of Psychiatric, Disability and Health*. Geneva: WHO.
- Yando, R., Setz, V. and Zigler, E. (1989) Imitation, vocal, and imitative in children with low intelligence of organic and familial etiology, *Research in Developmental Disabilities*, 10(4): 363-97.
- Yule-kyte, J. E. (1987) Classification of handicapped students, in M. C. Wang, M. C. Reynolds, and H. J. Walberg (eds) *Handbook of Special Education: Research and Practice, Volume 1, Learner Characteristics and Adaptive Education*. Oxford: Praeger Press.

- Zeaman, D. and House, B. J. (1973) The role of attention in retardate discrimination learning, in N. R. Ellis (ed.) *Handbook of Mental Deficiency*. New York: McGraw-Hill.
- Zeaman, D. and House, B. J. (1979) The review of attention theory, in N. R. Ellis (ed.), *Handbook of Mental Deficiency, Psychological Theory and Research*, 2nd edn. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zeaman, D. and House, B. (1984) Intelligence and the process of generalization, in P. H. Brookes, R. Sperber and C. McCauley (eds) *Learning and Cognition in the Mentally Retarded*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zigler, E. (1969) Developmental versus difference theories of mental retardation and the problem of motivation, *American Journal of Mental Deficiency*, 73: 536-56.
- Zigler, E. (1982) MA, IQ, and the developmental difference controversy, in E. Zigler and D. Balla (eds) *Mental Retardation. The Developmental-difference Controversy*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

صعوبات التعلم المتعددة والشديدة

جان وور

التعريف

حيثما استخدمنا مصطلح "صعوبات التعلم المتعددة والشديدة" لأول مرة (Evans and Ware 1987) كان ذلك بمثابة محاولة للتغلب على المشكلات الراجعة من عدم وجود تعريف لهذه الفئة من الأطفال الذين يعانون من مستوى شديد من صعوبات التعلم وأشكال العجز الأخرى الخطيرة، والذين كانوا يتعلمون عادة ، في إنجلترا وويلز آنذاك ، في فصول "الرعاية الخاصة التابعة للمدارس صعوبات التعلم الخطيرة" . وقد أثير جدل كبير حول فائدة هذا المصطلح ومدى ملاءمته منذ عرضنا له لأول مرة ، وقد اقترح البعض عدة مقائل له (مثل الاحتياجات المعقدة ، BCAA ، 1996 ، الإعاقة العقلية والتمتعدة الشديدة ، Hogg 1991)

ويقول هوج (1991) في معرض إشارته إلى تعديله لاستخدام مصطلح الإعاقة العقلية والمتعددة الشديدة إن الإشارة إلى المشكلات التي تعانيها هذه الفئة باعتبارها صعوبات في التعلم يعجز عن الإحاطة بالأثر الكلي للمعجز العقلي الشديد على كل نواحي معالجة للمعلومات ، ويتجاهل الأمراض العضوية الشديدة التي تصيب المخ التي يعاني منها أطفال كثيرون منهم ،

ويرى، من خطأ، أن الإعاقات الحسية والجسدية تشكل أساساً صعوبات في التعلم ويستعرض هذا الفصل في إيجاز الحثل الخاص بعلم المصطلح ولكنني اخترت الالتزام باستخدام مصطلح صعوبات التعلم المتعددة والشديدة، رغم الاعتراضات الشديدة عليه؛ لأنه مقبول على نطاق واسع في مجال التعليم في بريطانيا ولأنني أرى أنه يعكس مفهوم الاحتياجات الخاصة المتضمن في التشريعات والتوجيهات الحالية (Education Act 1994; DfES 2001) ومعنى أن الشيء المهم في أي سياق تعليمي يتعلق بالإعاقات والصعوبات، أبداً كانت أسبابها، هو تأثيرها على التعلم. ولا يعني ذلك إنكار أن صعوبات التعلم المتعددة والشديدة لها نتائج خطيرة على كل جوانب الحياة، وإنما يعني بدلاً من ذلك التأكيد من جديد على التمكن من التعلم في المشروع التعليمي المكرس لكل الأطفال. ويتصرح من ذلك أن مجموعة كبيرة من أساليب مع أو سواها صعوبات التعلم التي يعانيها التلاميذ قد يكون مناسبة، ولا يعتبر جميعها أساليب تعليمية عامة (انظر الفصل الأول).

في عام 1987 وضعت تعريفاً لصعوبات التعلم المتعددة والشديدة بالرجوع إلى تعريف خاص بالإعاقة المتعددة كان قد وضعه دي جونغ De Jong - يرى دي جونغ أن مصطلح المعاق متعدد الإعاقات يجب ألا يستخدم إلا لوصف الأشخاص الذين يعانون من نوعين أو أكثر من أنواع المعجز الخطيرة. وهي تقصد بالمعجز الخطيرة المعجز الذي يمثل في ذاته مانعاً من التعلم بحيث يؤدي إلى ضرورة اتباع طرق خاصة لضمان حدوث تطور.

(Ware 1987 : 21)

طبقاً لهذا التعريف يكون الشخص الذي يعاني من صعوبات التعلم المتعددة والشديدة مصاباً بنوعين من المعجز الخطيرة على الأقل أحدهما يمثل صعوبة شديدة في التعلم وصعوبات التعلم الشديدة تعرف بدورها طبياً للتصنيف الدولي للأمراض الصادر من منظمة الصحة العالمية، وطبقاً لهذا التعريف تكون نسبة ذكاء الأشخاص للمصابين بصعوبات شديدة في التعلم (تأخر

العقلي طبقاً لمصطلح التصنيف الدولي للأمراض) أقل من عشرين

وفي سياق هذا الكتاب من المهم أن نشير إلى أن هذا التعريف مع ما يتطوّر عليه من إشارة إلى ضرورة وجود طرق خاصة لضمان النمو والتطور ينبغي ضمنياً موقف العروى الجماعية العامة

ومنذ عام 1987 قام البعض بعدة محاولات لتنتج تعريف صعوبات التعلم المتعددة والشديدة وقد اقترحت سلطة ويلز للمؤهلات وللهج الدراسي والتقييم مؤخراً (2003) التعريف التالي :

"التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم المتعددة والشديدة مصابون بمسح حقيقي شديد/ صعوبة في التعلم يؤدي إلى تأخر شديد في الوصول إلى مراحل متميزة من مراحل التطور هؤلاء التلاميذ يكون أداؤهم بوجه عام على أول درجة من درجات التطور قد يعانون من شكل أو أكثر من أشكال الإعاقة التالية

— عجز حركي واضح

— عجز حسي واضح

— احتياجات معقدة من الرعاية الصحية ويعتمد ذلك على التكنولوجيا

والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم المتعددة والشديدة يخضعون لبيان الاحتياجات التعليمية الخاصة ويعملون غالباً في المستويات ٩-3 طوال معظم أو كل حياتهم المدرسية . ويراجه المعلمون بقلقاً صورة كبيرة في وضع طرق ثلثة ويعتد بها للتواصل معهم ، ونظراً لارتفاع مستويات الاعتمادية بالنسبة للرعاية الأساسية مثل ارتداء الملابس واستخدام الحمام وتناول الطعام قد يحتاجون أيضاً إلى موارد إضافية في المدرسة مثل :

— أخصائيين متخصصين وعمال المساعدة الإضافية

— مهج دراسي معدل وخطط تعليمية فردية .

— أجهزة تساعد على الحركة وبرامج علاجية .

— مساعدة متكررة ودعم

ملحوظة : هذا التعريف لا يشمل من يعانون من صعوبات ناتجة عن مرض التوحد إلا إذا

كان ذلك مصحوباً أيضاً بدرجة شديدة من درجات صعوبات التعلم العامة

هذا التعريف (الذي اعتمد على الأبحاث الأولى لباير Byers 2000 وجوليان Julian 2000) والذي يستخدم في بقية هذا الفصل يحاول تعريف صعوبات التعلم المتعددة بالنسبة للمعز التعليمي المرتبط بها . وهو يعكس ما يبدو أنه اتفاق عام بين مدربي الفصول حول وجود فئة من

الأطفال يمثلون تحدياً خاصاً لطرق التدريس بسبب تعقد إعاقاتهم وخطورتها وسبب صغرهم العقلي الشديد . وكما يقول ساكينز McInnes وتريفري Triffery (1993) . فيما يتعلق بالعمى الصمم ، من المستحيل فصل الواسي للمختلطة لإعاقاتهم لأن المشكلة تكمن في الجمع بين أكثر من إعاقة . وهذا التعريف يستبعد من فئة صعوبات التعلم للتععدة والمختلطة فئتين من الأطفال الذين يدرجون غالباً ضمن فئة ذوي الاحتياجات المعقدة أ- الأطفال الذين يعانون مصاعب جسدية خطيرة وصعوبات تعلم خطيرة ، ب- الأطفال الذين يعانون من أمراض التوحد . والأساس المنطقي لهذا الاستثناء والاستبعاد هو أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم متعددة وشديدة لهم احتياجات تعليمية تختلف تماماً عن احتياجات الفئات الأخرى مما يبرر التفصيل . ولذلك يرى البعض أن هذا التعريف الذي أعده مجموعة من المدرسين المتحمسين في هذا المجال ، يتضمن أيضاً أسلوب الاختلافات الجماعية . ويتعارض ذلك مع الفلصة التي تركز على قواعد العمل المهني التي تركز غالباً على المروق الفردية ، وتتمكس أيضاً في طريقة تعريف ووصف فئات التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ، وحتى على مستوى التعريف من الصعب تجنب الميل نحو موقف أو آخر من هذه المواقف .

لغة سمعان من السمات التي تميز الأشخاص الذين يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم لم يتم الإشارة إليهما في التعريف للشار إليه تماماً ، ولكنهما لثلاث أهمية كبيرة بالنسبة لطرق التدريس ، ألا وهما الحالة السلوكية ومعدل السلوك . إذ تشير الدراسات الخاصة بحالات السلوك لدى الأطفال الرضع الطبيعية إلى أنهم يكونون مستعدون للتعلم حينما يكونوا مستيقظون ومتنبهون ، وقد لا تريد هذه الفترة من 20 بالماة من ساعات النهار والوقت الذي يقضيه بعض الأطفال الذين يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم إما في النوم أو التعماس مثل مشكلة كبيرة بالنسبة للحالة السلوكية - وسبب مشكلات خطيرة بالنسبة للمدرسين وقد خلفه جيس Guess وآخرون (1990) إلى أن التلاميذ الذين حضموا للدراسة التي أجروها يقصون نصف وقتهم في حالة يقظة واثباء . ومن ثم فإن هؤلاء التلاميذ يقصون نصف وقتهم الدراسي في حالة من حالات السلوك غير للوصول للتعلم .

يستخدم مصطلح "المعدل السلوكي" للإشارة إلى متوسط عدد أشكال السلوك الطوعي أو الانصرافات التي يأتياها الفرد في الدقيقة الواحدة . ومعدل السلوك لدى الأفراد الذين يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم منخفضة للغاية . وقد تبنى لي على سبيل المثال من خلال ملاحظة للأطفال في أربعة فصول من فصول الرعاية الخاصة أن متوسط معدل السلوك في كل فصل كان حوالي خمسة تصرفات سلوكية في الدقيقة (Ware 1987) ، وهو ينخفض بدرجة كبيرة عن المعدل السائد لدى الأطفال الطبيعيين .

من المسائل الأخرى الخاصة المرتبطة بطرق التدريس مسألة ما إذا كان هناك أدلة وشواهد على وجود اختلاف في عملية معالجة المعلومات بين الأشخاص المصابين بصعوبات متعددة وشديدة في التعلم وبين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة للخلقة أو من لا يحتاجون إلى هذه الاحتياجات الخاصة . ومن سوء الحظ أنه لا توجد أبحاث كثيرة حول معالجة المعلومات لدى الأشخاص المصابين بصعوبات متعددة وشديدة في التعلم ، ولكن الأبحاث المتاحة تشير بوجه عام إلى أن معدل النمو مماثل نظيره لدى الأطفال الصغار الذي يتصرفون على مستوى نمو أقل (Kahn 1978; Remington 1996) . ومع ذلك فإن الجمع بين الاختصاص الشديد في معدل السلوك وضعف الذاكرة ، الذي ينتشر عادة بين الصغار الذين يرتفع لديهم معدل السلوك ، له تأثير كبير على التعلم وبالتالي على إستراتيجيات التدريس . وبالإضافة إلى ذلك توجد بعض الأدلة والشواهد غير المؤكدة تشير إلى أن ضعف الذاكرة قد يكون أقل مقارنة بالأطفال الطبيعيين (Kell 1990) .

معدل الانتشار

توجد دراسات قليلة حول مدى انتشار صعوبات التعلم المتعددة والشديدة ، وربما يعكس ذلك ارتفاع نسبة الاتفاق المعلم على انتشاره بين الأطفال في سن المدرسة على الأقل في المجتمعات المتقدمة . وتشير جميع الدراسات التي أجريت في فرنسا (RumEAU - Rouquette et al. 1998) والترويج (Stromme and Valseth 1993) وعرب أستراليا (Walleney et al. 1992) إلى أن معدل الانتشار يتراوح بين 6% و8% لكل ألف . وتتفق الدراسات أيضاً على أن هناك عدداً ضئيلاً من

الأشخاص المصابين بدرجة كبيرة من المحر العقلي والذين لا يعانون من إعاقات متعددة (Kohler) (Arvio and Mäcsahy 1985; Arvio and Sillanpää 2003) وأن أمد الحياة بين هذه الفئة أقصر من المعدل الطبيعي. ويرى أرفيو وسيلانبا أيضاً معدلات الانتشار قد تغيرت قليلاً خلال العقود القليلة الماضية (على العكس من بعض الجماعات الأخرى) ورغم إصابتهم جميعاً تقريباً بمرض عضوي بالتحديد، إلا أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم يشكلون فئة شديدة التنوع، حيث يوجد عدد كبير منهم مصاب بأمراض نادرة كل منها مسئول على حدة عن نسبة صغيرة من الإعاقة الكلية. والاستثناء الوحيد لذلك هو مرض الشلل المخي، الذي تتراوح نسبة الإصابة به بين 20 إلى 30 بالمائة بين أفراد هذه الفئة (Evans and Ware 1987; Willemsley et al. 1992).

برغم انخفاض عدد الأطفال الذين يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم، إلا أنهم يمثلون تحدياً كبيراً بالنسبة للتعليم. وكما يشير التعريف السابق، فإنهم قد يقضون كل حياتهم المدرسية، من منظور النمو، في مستوى مر به سائر الأطفال الآخرين قبل التحاقهم بالمدرسة، بما في ذلك معظم الأطفال الذين يعانون من صعوبات خطيرة في التعلم. وحلاوة على ذلك توجد نواحي قصور كبيرة من منظور نمو هذه الفئة، حيث يعانون جميعاً من أشكال متعددة من المعجز.

إستراتيجيات التدريس الخاصة بالأطفال الذين يعانون من صعوبات متعددة وخطيرة في التعلم
برغم منظور الاختلالات الجماعية الذي تشير إليه بعض التعريفات، تم إعتداد عدد محدود من الإستراتيجيات التي تستخدم حصراً أو بشكل خاص مع الأطفال الذين يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم. والواقع أن أولت الله وآخرين (1989) يرون أن النمو والتطور التعليمي لدى الأشخاص الذين يعانون من صعوبات متعددة وشديدة لا يتفق مع التحسينات الأخرى التي تمت في مجالات الاحتياجات التعليمية الخاصة. وهذه النوعية من إستراتيجيات التدريس التي أعدت خصيصاً لهذه الفئة توجد بالأساس في مجال الاتصال والتواصل ويتفق

الجميع على ذلك باعتباره محورياً رئيساً من محاور تعليم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم ، وذلك برغم استمرار الحذل حول ارتباط ذلك بتعلم اللغة الإنجليزية باعتبارها أحد الموضوعات الأكاديمية . وهنا يمكن التنصير على نوعين أساسيين من الأساليب المتخصصة . وهما الأسلوب الذي يعتمد على التفاعل بين الطفل ومن يقوم على رعايته (Mind and Hewett's 1994; Wore 1994, 1996) ، والأسلوب الذي يعتمد على قدرة تكنولوجيا المعلومات والاتصال على توفير وسائل بديلة للتواصل مع الأطفال الذين يعانون من إعاقات جسدية خطيرة بالإضافة إلى درجة شديدة أو خطيرة من درجات صعوبة التعلم . وقد تم استعراض هذه الأساليب بشيء من التفصيل في هذا الفصل ، والأساليب الأخرى المستخدمة أحياناً مع هذه الفئة من الأطفال وغير المقصورة عليهم (مثل PEG) لم يتم عرضها ها

الأساليب التي تعتمد على التفاعل بين الطفل ومن يقوم على رعايته

البيئات الحساسة سريعة الاستجابة

البيئات الحساسة ، طبقاً لرأي وير (Ware 1994, 2003) هي البيئات التفاعلية التي يتلقى فيها الأشخاص ردود فعل على تصرفاتهم ، وتتاح لهم فيها فرصة الاستجابة لأفعال وتصرفات الآخرين وتتاح لهم فيها فرصة المبادرة بالتفاعل . وتستخدم هذه المبادئ الثلاثة لتخصيص خصائص التفاعلات الإيجابية بين الطفل ومن يقوم على رعايته ، والتي يعتمد عليها أسلوب البيئات الحساسة سريعة الاستجابة . وكست هو متوقع من الأبحاث الخاصة بتفاعل المسئول عن الرعاية ، حيثما قام العاملون بتعديل تفاعلاتهم لتتفق مع هذه المبادئ ، أحرر الأطفال تقدماً في مجالي التواصل والتطبيع الاجتماعي . وقد استخدم للشروع البحثي تصميماً متعدد القواعد لتوضيح أن العاملين عندما غيروا أسلوب تفاعلهم بأسلوب أكثر استجابة ، تغير أيضاً سلوك الأطفال وبدأوا في تطوير سلوكيات تواصل أكثر تقدماً (Ware 1994) .

التعامل للكثف

التعامل للكثف هو التعبير الذي استخدمه نيند Nind وهويت Hewett لوصف أسلوب التدريس الذي ابتدأه للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات خطيرة في التعلم والتواصل مع الآخرين (Nind 1998 : 48). وقد تم تصحيحه خصيصاً لتلبية احتياجات التلاميذ الذين يشعرون بالوحدة والانسحاب بالإضافة إلى إصابتهم بصعوبات شديدة أو خطيرة في التعلم. وكما هو بالنسبة لأسلوب البيئات الحساسة سريعة الاستجابة الذي طوّرته، يعتمد أسلوب التعامل للكثف على الأبحاث التي أجريت حول التعامل بين الأطفال ومن يقومون على رعايتهم وهو يسمى أيضاً إلى تكرار الخصائص الأساسية للتعامل "الجيد" بين الطفل ومن يقوم على رعايته ولكن في جلسات نسبة 1 : 1 (Nind and Hewett 1994).

والفروق الأساسية بين أسلوب وير Ware وبيند Nind وهويت Hewett تكمن في الاستخدام الصريح المباشر للأهداف، وهو الأسلوب الذي يقوده وير واعترض عليه كل من بيد وهويت، واستخدام جلسات تعامل محددة وذات جدول زمني نسبة 1 : 1 صممها كل من نيند وهويت، بينما يقود وير Ware الاستخدام العمدي للمبادئ الأساسية في كل الشاطات.

يمثل تقييم التعامل للكثف مشكلة لأن أنصاره يقولون أنه يشعلاق بعملية وليس ستيحة وأنه غير مناسب لتعديد أهداف التعلم (Nind 1996; Nind and Hewett 1994). ومع ذلك، توجد من الناحية العلمية آراء تؤيد التفاعل للكثف على أساس إحراز تقدم في النمو - مثل نمو وتطور القدرة على التوقع وطرق طلب "الرريد" (Nind and Hewett 1994, 1996) - التي تعد جزءاً من تنابع تطور الاتصال المعترف به. وبالإضافة إلى ذلك يلاحظ أن الأسس النظرية للتعامل للكثف أسس نظورية، مع استخدام تقنيات مبنية من التعامل "المعادي" بين الطفل ومن يقوم على رعايته من خلال الأبحاث التي أنصحت من الدور الحاسم للتعامل في تنمية الإدراك والاتصال والتطبيع الاجتماعي. ومن ثم قد يبدو منطقياً أن نحاول تقييم التعامل للكثف في حد ذاته (مدى رسوخ التعاملات المتبادلة المستمرة التي لم تكن موجودة من قبل) وعلى أساس مدى فاعليته في دعم نمو التواصل، لأن ذلك يعتبر عصباً رئيسياً من عناصر تعليم التلاميذ الذين يعانون من

صعوبات متعددة وشديدة في التعلم .

وبرغم عدم مقارنة التفاعل المكتف على الإطلاق بشكل مباشر بأي أسلوب آخر بديل ، فقد بذلت عدة محاولات لتقييم مدى فاعليته باستخدام إما دراسات الحالة أو تصميمات الأبحاث الكرمة لفرص واحد . وبوجه عام لم تعصح تقارير دراسة الحالة من تفاصيل كثيرة ، بالنسبة لفاعلية الأسلوب من حيث ثراء على تنمية القدرة على التواصل والتطبيع الاجتماعي وتقييم ذلك بطريقة مناسبة . ومع ذلك ، أشار واتسون Watson وفيلشر Fisher (1997) إلى مجموعة من خمسة أطفال يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم تم جمع بيانات عنهم خلال سنة دراسية أثناء فترة التفاعل المكتف وتوجيه المدرس الجماعي . وأشار إلى أن جميع الأطفال في نهاية الدراسة تصرفوا بطريقة متقدمة ومتناغمة أثناء جلسات التفاعل المكتف ، ولكن الدراسة تعرضت للسقذ بسبب احتياط مقارنة النشاط (النشاط الجماعي) لا يهدف تحديداً إلى قياس نمو التواصل) ومع ذلك أشارت الدراسات التي استخدمت أسلوب التركيز على موضوع واحد إلى وجود أدلة تجريبية جيدة (Nind 1996; Kellett 2000; Nind and Kellett 2002)

تلت فاعلية جلسات التفاعل المكتف البرية في تطوير التواصل وزيادة المشاركة في التفاعل الاجتماعي الإيجابي وتوجد أيضاً بعض الشواهد والأدلة التي تشير إلى أن التفاعل المكتف يؤدي أحياناً إلى تقليل السلوك المعطي المتكرر (Nind and Kellett 2002) ، ولكن لا توجد أية أدلة تشير إلى أنه أكثر فاعلية في هذا الصدد من الإستراتيجيات الأخرى (مثل إستراتيجية تعديل السلوك) . ومع ذلك يشير جولد مارت (2002) إلى أن هذا البحث يبرر التوتر والخلاف بين الأساس التطوري للتفاعل المكتف وبين تأكيد الأسلوب غير التوجيهي الذي لا يستهدف أنماط سلوكية معينة ، ولكن تتم الإشادة ، على سبيل المثال ، بالسلوك التعطي حينما يحدث . ومن الواضح على أية حال أن التفاعل المكتف ، الذي يستخدم شكل دوري ومنظم ، قد يبريد المشاركة المتبادلة والاستمتاع المتبادل ويسهم في تنمية القدرة على التواصل

ويلاحظ ، وبرغم ضرورة إجراء المزيد من الأبحاث ، تؤيد الشواهد والأدلة للشاحة حتى الآن من تطبيق أسلوب البيئات الحساسة وأسلوب التفاعل المكتف استخدام إستراتيجيات تدريس

تعتمد على التواصل بين المعلم ومن يقوم على رعايته ومع الأطفال الذين يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم .

استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال :

تريد استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، خاصة مفاتيح التحويل (انظر لاحقاً) ، مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم المتعددة والشديدة بدرجة كبيرة . حلل المعقد الماضي ، وقام بعض المؤلفين بوصف استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال لتسهيل التواصل والتعامل الاجتماعي لهؤلاء التلاميذ . ويعتبر نطاق استخدام مهتاج التحويل لتمكين أي شخص من التواصل بمريد من العاعلية باعتبار ذلك إستراتيجية من إستراتيجيات التدريس ، من الأمور المشكوك في سلامتها . ومع ذلك قام شويجارت Schweigert ورولانـد Rowland بوصف مفاتيح التحكم (Schweigert 1989; Schweigert and Rowland 1992) باعتبارها جزءاً من إستراتيجية تدريس مهارات التواصل ، كما وصف بعض الكتاب استخدام مفاتيح التحويل أو أدوات المساعدة على التواصل التي تعتمد على المفاتيح للمساعدة على الاختيار

وقد ابتكر شويجارت ورولانـد أداة توجيه متابع لتعليم الأطفال ذوي الإعاقات المتعددة الخطيرة الخطوات الأولى للتواصل المقصود للعمدي باستخدام التكنولوجيا بالغة الصغر ، التي تتراوح بين ما يصفه بأنه وعي اجتماعي معاجي (أي إدراك أن سلوك الشخص قد يؤثر بآثاراً على سلوك الآخرين) واتخاذ قرارات باستخدام الرموز .

القدرة على الاختيار

يعتبر شويجارت ورولانـد أن القدرة على الاختيار تعد جزءاً من سلسلة اتصالية متكاملة ، ولكن تعليم الأطفال القدرة على الاختيار باعتبارها مهارة من المهارات القيمة جذب اهتمام عدد كبير من الباحثين الذين يتعاملون مع أشخاص يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم . ونعتبر القدرة على الاختيار إحدى المسائل المهمة ، ليس لأنها خطوة من خطوات نحو الاتصال ،

وإنما لأن القدرة على الاختيار تعتبر عنصراً مهماً من عناصر الاستقلال الذاتي وجودة الحياة ويتم استخدام إستراتيجيتين أساسيتين لتعليم القدرة على الاختيار إستراتيجية أدوات الدعم التي تعمل بالمقاييس وإستراتيجية التحفيز ويتم الجمع بين هاتين الإستراتيجيتين معاً أحياناً في الواقع العملي ، مع استخدام إستراتيجية التحفيز لتعلم تشغيل المقاييس وأدوات التمييز بين الخبرات للتحلقة الفاتحة وتشير الدراسات للشورة بوجه عام إلى أن المشاركين كانوا يكتسبون القدرة على الاختيار بنجاح (Kearney and Mc Knight 1987) ، مع قيام بعض المشاركين باختيار مواد من حلال وسائل دمية (مثل Parsons et al. 1987)

تعليم مهارات الاتصال من حلال وسيط للموضوعات الأكاديمية

بعد تطبيق النهج الدراسي القومي في إنجلترا وويلز وتنقيح النهج الدراسي الابتدائي في أيرلندا في عام 1990 ثار نقاش كبير حول استخدام موضوعات أكاديمية كشيئة أو أداة من أدوات التدريس وبمعد الأسلوب الذي استعمله جروف وبارك (1998, 2001, Park 1998) أحد أمثلة هذا الأسلوب ، حيث يستعمل الكتابات الكلاسيكية (الأدوسا و ماكيت ، تربية عيد الميلاد) كوسيلة من وسائل تعليم مهارات الاتصال لمجموعات الأطفال الذين يعانون من صعوبات شديدة وحظيرة في التعلم ولا يوجد تقييم رسمي لهذا العمل ، برغم وجود أدلة وشواهد تشير إلى ردود فعل إيجابية من جانب التلاميذ الذين يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم (مثل Park 2002) .

الوعي الفعّال

بعد اكتساب الوعي الفعّال - "وهو وعي إدراكي عام للعلاقة بين للسلوك والنتائج المترتبة عليه" (Hanson and Hanline 1985) - خطوة مهمة من خطوات عملية النمو والتطور المبكر ، التي تحدث في حالة الأطفال الطبيعيين بين عمر ثلاثة أشهر وستة أشهر . وتوجد أدلة متناثرة في الكتابات السيكولوجية تشير إلى أن بعض الأشخاص ، وليس جميعهم ، من يعانون صعوبات

متعددة وشديدة في التعلم يكتسبون الوعي المفاهيمي. ولذلك تعدد الأبحاث الخاصة بالإستراتيجيات التي يتم من خلالها تعليم هذا الوعي على درجة كبيرة من الأهمية

يكرر محمد عبد أسلويس أساسيين ، ينطوي كلاهما على استخدام أدوات الدعم التي تعمل بالمفاتيح . والمجموعة الأولى بين هذه الإستراتيجيات تنطوي على التطبيق المباشر على الأطفال الذين يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم للصيغ المستخدمة لإثبات الوعي المفاهيمي لدى الأطفال الرضع . وفي هذه الصيغ يتم وضع الطفل في وضع مناسب بحيث تعمل بعض الحركات اللاإرادية التي يقوم بها بشكل متكرر سبباً بتشغيل مفتاح متصل بأداة من أدوات الدعم وتشمل المفتاح بولد قدر من الدعم المحدد سلفاً . ويتم تقدير مدى التعلم طبقاً لمعايير رئيسية . زيادة واضحة في الحركة التي تشغل المفتاح وردود الفعل المؤثرة (أحياناً) (مثل الابتسام والتلفظ بعبارات معينة إلخ) . وجميع الدراسات التي تستخدم هذا الأسلوب تستعمله بأية حال باعتبارها إستراتيجية من إستراتيجيات التدريس . وبدلاً من ذلك تهدف معظم الإستراتيجيات إلى توصيغ وإظهار وجود الوعي للمفاهيم ، مع جلسات تدخل تنشر أحياناً عدة أسابيع أو أقل (e. g. Wat-son et al, 1982; O'Brien et al. 1995)

ينطوي الأسلوب الثاني على مساعدة الطفل على تشغيل المفتاح لتسهيل عملية التعلم ويعتمد هذا الأسلوب على فرضية أنه لكي يتعلم الطفل الإدراك المفاهيمي فإنه يحتاج إلى تجريب العلاقة بين تصرفاته والنتائج المتكررة المترتبة على ذلك لكي يتعلم على ضعف الذاكرة المحتمل ، وهذه المساعدة قد تعمل على خلق هذه الرابطة .

نما مؤحراً بمقارنة هاتين الإستراتيجيتين (Ware et al. 2003) باعتبار ذلك جزءاً من دراسة كبرى حاولنا خلالها تعليم الأطفال الذين يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم الإدراكي المفاهيمي باستخدام محفزات مادية متكررة . وكنا نعتمد في ذلك على استخدام جهاز كمبيوتر صغير لمساعدة المدرس على التحفيز المتكرر وبشكل ثابت وتسجيل البيانات . ويمكن أساس نظام التحفيز فيما تعرفه من الذاكرة قصيرة الأمد في مستويات النمو الأولى ، والتي قدرها واتسون ، ضمن علماء آخرين ، بنحو 5 - 7 ثانية (Watson 1967) . من خلال استخدام تصميم

متعلم القواعد قماً بمقارنة تعلم توأمين متماثلين باستخدام صيغ ونماذج داعمة وأخرى غير داعمة. ونظراً لأن الطميلة التي لم تحصل على أي دعم لم تظهر عليها أية شواهد تشير إلى التعلم بينما بدأت نواتجها التي تم دعمها في التعلم ، كما بدأ التوأم غير المدعوم أيضاً في التعلم بمجرد تلقية للدعم ، خلصنا إلى أن عملية الدعم المتكرر تعتبر إستراتيجية ناجحة في إستراتيجيات التعلم في هذه المستويات المبكرة من مستويات النمو

تعليم للمعرفة

يمكن تحديد عدة عوامل مشتركة في إستراتيجيات التدريس الناجحة للمختلفة اللازمة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم :

- 1- إن لها أسس نظرية قوية ، عادة في علم النفس الإدراكي أو التطوري
- 2- إنها جميعاً تطوي على جلسات تدخل متكررة (يومية متى أمكن ذلك) تمتد خلال فترة محددة
- 3- إنها جميعاً تطوي على تدخلات متعددة بشكل جيد ، وتحتاج عادة إلى درجة من درجات تدريب العاملين لكي يطبقوها بجاح .

4- إن جميع البيانات المعصلة والمنظمة يستخدم للمساعدة في التقييم واتخاذ قرارات التدريس من الخلفي أن ذلك من شأنه أن يجعل هذه الأساليب تتبوأ مكانة مرموقة عند الطرف بالغ الحدة من منحنى الاستمرار المتصل لإستراتيجيات طرق التدريس (انظر الفصل الأول) وما يبدو في البداية على أنه طرق شديدة التخصص يمكن معمه باعتباره في أحد طرفي المنحنى المستمر للإستراتيجيات التي تنطبق على كل الأطفال

واستخدام أدوات الدعم التي تعمل بالمفاتيح ، على سبيل المثال ، يصمم لتوفير تغذية مرجعية واضحة ومباشرة وثابتة ، وجمع للبيانات بشكل منتظم يمكن المدرس من مراقبة التعلم بشكل فعال، والحلقات المتكررة ضمن التطبيق العملي الكافي للتعلم والتعويق

يتبين بوضاه من الاستعراض المتقدم للإستراتيجيات المعالة لتعليم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم أنها تنطبق غالباً في مستوى مبكر من مستويات التطور

ومحتوى المادة التدريسية مستوحى عادة من دراسة النمو والتطور الطبيعي للأطفال الرضع وكانت الأهداف المحددة تشمل أشياء مثل تنمية الوعي المفاهيمي أو الاحتيار من بين حدثين ولذلك يحتاج المدرسون الذين يتعاملون مع هذه الفئة من الأطفال إلى التزوّد بمعرفة متعمقة حول نمو الأطفال الرضع .وبالإضافة إلى ذلك ، ونظراً لأن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم يعانون أيضاً من عجز حركي و/ أو عجز حسي ، يحتاج المدرسون أيضاً إلى معرفة تأثير ذلك على النمو .ومن التأثير أن حتى أولئك الكتاب الذين ينظرون إلى الأهداف التطورية باعتبارها ترتبط بشكل خاص بالتلاميذ الذين يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم يعتبرون المعرفة المتعمقة للنمو المبكر أمراً ضرورياً بالنسبة للمدرسين (e. g. Ferguson and Baumgart 1994).

برغم أن المدرسين الذين يتعاملون مع التلاميذ الذين يعانون من إعاقات حسية متعددة أو مع التلاميذ المكسبين بدرجة شديدة من التوحد قد يحتاجون أيضاً إلى التزوّد بهذه المعرفة ، فإن المدرسين الذين يتعاملون مع الفئات الأخرى لا يحتاجون إلى هذه المعرفة .فالواقع أنها معرفة متخصصة . وبالإضافة إلى ذلك ، توجد بعض الأدلة والشواهد التي تشير إلى أن هذه المعرفة المتخصصة لها تأثير إيجابي على فاعلية التدريس .

يرى نيند (1998) Hind ، على سبيل المثال ، أن المدرسين لكي يستخدموا التعامل المكثف يحتاجون إلى الاعتماد على معرفتهم الحسنة بالتعامل بين الطفل ومن يقوم على رعايته ، وأن المعرفة المتعمقة تكون ضرورية لكي يتمكن المدرس من اتخاذ قرارات تدريس مناسبة في سياق التعامل مع التلميذ . هذا فضلاً عن أن هناك ما يدل على أن المدرسين الذين يتمتعون بدرجة من درجات المعرفة المتخصصة يطبقون إستراتيجيات التدريس بقدر أكبر من التفاعلية .وقد وجد وير وآخرون (1998) Ware et al. أن للمدرسين الذين أكملوا المقرر الدراسي الخاص بالاستقراء من أجل التعامل مع هذه الفئة من التلاميذ كانوا يتصرفون بفاعلية معهم ومشروع البيئات الحساسة سريعة الاستجابة كان ينطوي على عنصر من عناصر تدريس العاملين ، والذي ثبت فعاليته غاماً بالنسبة لهذه الفئة العاملين الذين كانوا يشعرون من قبل إلى هذه المعرفة المتخصصة المرتبطة بتعليم

هذه الفئة . وقد استعرضت كل دراسة من هذه الدراسات تأثير التدريب القصير شديد التركيز على نواحي معينة من نواحي تعليم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم . وهذه الشواهد والأدلة ليست حاسمة ، ولكنها تكفي للمطالبة بضرورة إجراء مزيد من الأبحاث حول تأثير المعرفة المتخصصة على فعالية التدريس .

تعليم المناهج الدراسية

إذا كانت الشروط اللازمة للمعرفة المتخصصة مستوحاة جزئياً من طبيعة الأهداف اللازمة للأطباء الذين يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم ، فإن ذلك يثير التساؤل حول المستوى الذي يطبق منه مساهم دراسي عادي على هذه الفئة . وهناك جدل شديد في إنجلترا حول علاقة موضوعات المناهج الدراسية التقليدية بذلك ، أو حتى مجالات التعلم اللازمة لهذه الفئة . وإذا اختلفت طرق التعلم مع التقدم في مراحل الدراسة فلا بد أن يترتب على ذلك اختلاف المناهج مسبقاً في المراحل المبكرة (مثل وجود عدد محدود من الفجالات المتبقية) وربما يمثل ذلك حلاً للمشكلة . إذا كان للوصف الأكاديمية يمكن أن يظهر من خلال مواد التعلم ، فإن الأمر الذي قد يختلف بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم هو التفكير بمرحلة إلحاقهم بالمنهج الدراسي ، ومن ثم فإن مواد التعلم ومجالاته ، حسب التفسير الواسع العام، يمكن اعتبارها مواد مشتركة وليس مجرد أهداف ومبادئ . وعلى أية حال ، لن يحل ذلك مسألة الصعوبة تماماً . وكما أكد فيرجسون ورومبارت (1997) ، أصبحت مسألة ما يدرس ولأي هدف تمثل تحدياً كبيراً . وهكذا تظل أهداف البرنامج تمثل مشكلة ، ونقل المسألة الأساسية ليس ما إذا كانت هذه المواد تشبه المواد التي يدرسها التلاميذ الآخرون أم أنها مختلفة عنها ، وإنما ما إذا كنا قادرين على فهمها وتصورها بطريقة تؤدي إلى إحداث اختلاف حقيقي في حياة الأطفال .

السياق الدولي :

مايرال الأطفال الذين يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم يتعلمون بالكامل في النظام التعليمي في عدة دول قليلة نسبياً والأبحاث الخاصة بإستراتيجيات التدريس التي تمت الإشارة إليها في هذا المصطلح صدر معظمها من هذه الدول ، وخاصة من إنجلترا وأمريكا الشمالية حيث تصل حيرتهما في تعليم هذه الفئة حالياً إلى ثلاثين سنة . وهناك أيضاً أعمال مثيرة نفذت في اليابان وهولندا حيث أثارت النتائج الرائدة الخاصة بالأطفال الذين يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم ضمن الحزمة الصحية قضايا مثيرة حول السياق الخاص بالتعليم

مؤشرات ضرورة إجراء المزيد من الأبحاث

كما تبين من العرض السابق لم تجرى أبحاث كثيرة حول الأطفال الذين يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم بل وهناك على الأقل مئات من الأبحاث التي تناول بالتعدد المنظور التعليمي لهذه الفئة وتوجد أسباب كثيرة لذلك يشير استعراض الأبحاث المتاحة إلى أن هناك مشاكل كبرى تتعلق بالاحتكاك والإنهاك ، ويرجع ذلك حزيناً إلى الاحتياجات الحرة الشديدة اللازمة للكثيرين من المشاركين . يضاف إلى ذلك أن طول العترة الزمنية اللازمة لتعلم الأطفال الذين يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم يعني أن تستمر الأبحاث بالضرورة لفترة طويلة وما يترتب على ذلك من تكلفة باهظة . ورغم ذلك يمكن تحديد ثلاثة مجالات رئيسية يمكن أن تؤثر فيها الأبحاث تأثيراً فعلياً على تطوير إستراتيجيات التدريس الفعالة اللازمة لهم الصلة وربما تكون عملية معالجة المعلومات والأساس العصبي البيولوجي لذلك من أهم هذه المجالات . ونحن لا نعرف الكثير حالياً عن مدى إمكانية تطبيق ما نعرفه عن نمو ذاكرة الأطفال الطبيعية على هذه الفئة . وبعد استنتاج تكنولوجيا المعلومات والاتصال أيضاً أحد المجالات الهامة . والمسألة الأخيرة والهامة هي تقييم أثر المعرفة المتخصصة والتدريب على مدى توظيف المدرسين لإستراتيجيات التدريس الفعالة

الخلاصة

لا تزال توجد أدلة وشواهد رئيسية قليلة نسبياً حول تعليم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم بوجه عام وفاعلية طرق التدريس المتخصصة بوجه خاص ولا تزال صعوبة إجراء أبحاث حول هذه الفئة ، خاصة فيما يتعلق بالوقت اللازم للملاحظة مدى التقدم ، يمثل عقبة كبرى . ومع ذلك وحتى حينما تكون التنبؤات المستخدمة لشدة التخصيص ، فإنها تكون ذات خصائص مشتركة بالنسبة للتدريس الجيد بوجه عام ويمكن اعتبار أنها تقع على أحد الأقطبي من منحنى الاستمرارية الخاص بالاستراتيجيات [انظر الفصل الأول] ونشير الأدلة والشواهد أيضاً إلى أن التقدم التعليمي يعتمد اعتماداً كبيراً على طرق التدريس التي تنسجم بالمهارة والمعرفة والتي تضع في الاعتبار مستوى نمو التلاميذ ، فيما يتعلق بتحديد الأهداف وطرق التدريس المستخدمة .

ومن الأمور الأخرى المهمة للعناية بالنسبة للمدرسين الذين يتعاملون مع هذه الفئة مدى ما تحفله طرق التدريس للتحلوة والراحة من تعبير حقيقي في حياة الأطفال وتوجد أدلة وشواهد حاسمة على أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات متعددة وشديدة في التعلم يستطيعون أن يتعلموا (e. g Remington 1996) ويشكك البعض فيما إذا كان هذا التعلم يمثل ، بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من إعاقات شديدة ، تقدماً ملحوظاً نحو تحقيق الأهداف المشتركة وتمكس الاستنتاجات الخاصة بهذه النقطة إلى حد ما حتماً حالات القيمة الفردية ولا يجب التقليل من قدر المصاحب الحقيقية التي يواجهها المدرسون داخل العصول وأما أرى مع ذلك أن شواهد وأدلة تمنع التلاميذ الذين يعانون من الصعوبات للتعليم تمنع شواهد وأدلة دامغة على أن المشروع يستحق كل هذا العناية

موجز

طبيعة المجموعة

- يوجد جدل حول المصطلحات المستخدمة ومعايير التعرف
- يتفق الجميع على العجز الخلفي الشديد وصعوبات التعلم باعتبارها أساس التعبير
- يتعلم الأطفال في مرحلة مبكرة للغاية من مراحل النمو وقد يكونون مصابون بعجز حركي واضح وعجز حسي ويتجاوزون إلى رعاية مكثفة .
- الأطفال المصابين بمرض التوحد بدرجاته المختلفة غير مدرجين ضمن هذه الفئة

طرق التدريس

- تم تلخيص ذلك بوجه عام عند مناقشة المناهج الدراسية
- الوهي المفاجئ يعتبر أحد أسس التعلم .

المناهج الدراسية

- تم استخدام أسلوب البنيات الحساسة سريعة الاستجابة (بما في ذلك استخدام الأهداف)
- تم استخدام أسلوب التفاعل للكثف (مع استبعاد استخدام الأهداف)
- يعد التواصل أحد للمحاور الرئيسية
- تستخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصال كوسيلة لتسهيل التواصل .
- يعد تدريس اتخاذ القرار إحدى للمهارات المتقدمة .
- توجد مجالات متميزة قليلة للتعلم (موضوعات) مقارنة بمستويات التطور اللاحقة .

المصرفة

- الحالة السلوكية تكون مهمة ، ويكون التلاميذ متيقظين ومتنهين لمدة تقل نسبتها عن 20% من وقت الدراسة .

- معدل السلوك يكون مهماً ، وقد يصل إلى خمس تصرفات سلوكية في الدقيقة
- يماثل نمو هذه الفترة بوجه عام نمو الأطفال الرضع في مستويات النمو المماثلة ولكن قد يكون هناك اختلاف بسبب تعامل حمز ، ومن ثم فإن نمو الأطفال الطبيعيين قد يكون مؤشراً خاطئاً
- الذاكرة قصيرة الأمد قد لا تكون جيدة مقارنة بتغيرتها الخاصة بالنمو المماثل لدى الأطفال الصغار .

- حالات الاختلافات الفردية مقابل الاختلافات العامة باعتبارها أساساً من أسس طرق التدريس
- التعريف يشير إلى حالة الاختلافات العامة / الجماعية
- المحتوى التدريسي مستوحى غالباً من دراسة نمو الأطفال الطبيعيين
- المعرفة المتخصصة مهمة للعناية بالنسبة لهذه الفئة
- الأطفال يكونون متبررين في المستوى الذي يلتحقون عنده بالنهج الدراسي .
- تتماثل الخصائص العامة للثقافات شديدة التخصص مع أساليب التدريس الجيدة بوجه عام .
- تم توضيح الطرف شديد الحدة على معنى الاستمرار المتصل لإستراتيجيات طرق التدريس
- بواجه مهمة تم عرضها
- يحد النمو الطبيعي نقطة مرجعية قوية .
- توجد مصاعب فيما يتعلق بإجراء أبحاث عن طرق التدريس للتعبير اللازمة لهذه الفئة ، خاصة فيما يتعلق بالوقت اللازم لملاحظة التغير .
- التمييز والخصوصية نكمن في تفاعل المعرفة المتخصصة مع الطرف شديد الحدة من معنى الاستمرار المتصل لإستراتيجيات طرق التدريس

لأراجع :

- ACCAC (2004) Personal, health and social education for pupils with PMLD (<http://www.accac.org.uk>).
- Arvin, M. and Sillanpaa, M. (2003) Prevalence, aetiology and comorbidity of severe and profound intellectual disability in Finland, *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(2): 106-12.
- Ault, M., Guy, B., Guess, D., Bashiristul, S. and Roberts, S. (1995) Analyzing behavior state and learning environments: application in instructional settings, *Mental Retardation*, 33(5): 304-16.
- Byers (2000) *Enhancing Quality of Life Project: Newsletter 1* Cambridge: Cambridge University.
- Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (1978) *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (The Warnock Report)*. London: HMSO.
- Department for Education and Skills (2000) *Curriculum Guidance for the Foundation Stage*. London: DfES.
- Department for Education and Skills (2001) *Special Educational Needs Code of Practice*. London: DfES.
- Evans, P. and Waze, J. (1987) *Special Care Provision*. Windsor: NFER-Nelson.
- Ferguson, D. and Baumgart, D. (1991) Partial participation revisited, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 16(4): 218-27.
- Goldhart, J. (2002) Commentary on Melante Nind and Mary Kellen (2002) Responding to individuals with severe learning difficulties and stereotyped behaviour: challenges for an inclusive era, *European Journal of Special Needs Education*, 17(1): 283-7.
- Grove, N. and Park, K. (1996) *Chrysalis Now*. London: Jessica Kingsley.
- Grove, N. and Park, K. (2001) *Social Cognition through Drama and Literature for People with Learning Disabilities: Macbeth in Mind*. London: Jessica Kingsley.
- Guess, D., Siegel-Causey, E., Roberts, S., Rues, J., Thompson, B. and Siegel-Causey, D. (1990) Assessment and analysis of behavior state and related variables among students with profoundly handicapping conditions, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 15: 211-30.
- Hanson, M. and Hantline, M. (1985) An analysis of response-contingent learning experiences for young children, *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 10: 31-40.
- Hewitt, D. (ed.) (1998) *Interaction in Action: Reflections on the Use of Interactive Interaction*. London: David Fulton.
- Hogg, J. (1991) Developments in further education for adults with profound intellectual and multiple disabilities, in J. Watson (ed.) *Imaginary Practice and Severe Learning Difficulties*. Edinburgh: Murray House Publications.
- Jallan, G. (2002) *Curriculum and provision for pupils with profound and multiple learning difficulties in England, Wales and Ireland: a comparative study*. Unpublished PhD thesis, School of the Social Sciences, Cardiff University.
- Kahn, J. V. (1976) Utility of the Uzgiris and Hunt Scales with severely and profoundly retarded children, *American Journal of Mental Deficiency*, 80: 663-5.
- Karl, R. (1990) *The Development of Memory in Children*, 3rd edn. New York: W. H. Freeman and Company.
- Kearney, C. A. and McKnight, T. J. (1997) Preference, choice, and persons with disabilities: A synopsis of assessments, interventions and future directions, *Clinical Psychology Review*, 17(2): 217-38.
- Krilleher, A. and Mulcahy, M. (1985) Patterns of disability in the mentally handicapped, in J. M. Berg and J. M. Dejong (eds) *Science and Service in Mental Retardation*. London: Methuen.

- Kellett, M. (2000) Sam's story: evaluating intensive interaction in terms of its effect on the social and communicative ability of a young child with severe learning difficulties. *Support for Learning*, 15(4): 165-71.
- McInnes, J. M. and Treffry, J. (1993) *Deaf-Blind Infants and Children: A Developmental Guide*. Toronto: University of Toronto Press.
- Nind, M. (1996) Efficacy of intensive interaction: developing sociability and communication in people with severe and complex learning difficulties using an approach based on caregiver-infant interaction. *European Journal of Special Needs Education*, 11(1): 48-66.
- Nind, M. and Hewitt, D. (1994) *Access to Communication*. London: Fulton.
- Nind, M. and Kellett, M. (2002) Responding to individuals with severe learning difficulties and stereotyped behaviour: challenges for an inclusive era. *European Journal of Special Needs Education*, 17(3): 265-82.
- Nind, M., Kellett, M. and Hopkins, V. (2001) Teachers' talk styles: communicating with learners with severe and complex learning difficulties. *Child Language Teaching and Therapy*, 17(2): 143-59.
- O'Brien, Y., Glenn, S. and Cunningham, C. (1994) Contingency awareness in infants and children with severe and profound learning disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 41(3): 231-43.
- Qualifications and Curriculum Authority (2001) *Planning, Teaching and Assessing the Curriculum for Pupils with Learning Difficulties*. London: UKA.
- Park, K. (1998) Dichena for all: inclusive approaches to literature and communication with people with severe and profound learning disabilities. *British Journal of Special Education*, 25(3): 114-18.
- Park, K. (2002) Macbeth: a poetry workshop on stage at Shakespeare's Globe Theatre. *British Journal of Special Education*, 29(1): 14-19.
- Parnum, M., Harper, V., Jensen, J. and Reid, D. (1997) Assessing older adults with severe disabilities in expressing leisure preferences: a protocol for determining choice-making skills. *Research in Developmental Disabilities*, 18(2): 113-26.
- Remington, B. (1996) Assessing the occurrence of learning in children with profound intellectual disability: a conditioning approach. *International Journal of Disability, Development and Education*, 43: 101-18.
- Rumieu-Bouquet, C., du Buisson, C., Côté, C. and Grandjean, H. (1996) Definition and Prevalence of School-age Multi-handicaps. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine* 5(7): 739-744.
- School Curriculum and Assessment Authority (1994) *Planning the Curriculum for Pupils with Profound and Multiple Learning Difficulties*. London: SCAA.
- Schwartz, P. (1989) Use of microswitch technology to facilitate social contingency awareness as a basis for early communication skills. *Augmentative and Alternative Communication*, 5: 193-8.
- Schwartz, P. and Rowland, C. (1992) Early communication and microtechnology: instructional sequence and case studies of children with severe multiple disabilities. *Augmentative and Alternative Communication* 8: 273-284.
- Sjorame, P. and Valvere, K. (1998) Mental retardation in Norway: prevalence and sub-classification in a cohort of 30,037 children born between 1980 and 1985. *Acta Paediatrica*, 87(3): 291-6.
- Ware, J. (1987) Providing education for children with profound and multiple learning difficulties: a survey of resources and an analysis of staff-pupil interactions in special care units. Unpublished PhD thesis, University of London Institute of Education.
- Ware, J. (1994) Using interaction in the education of pupils with PMLDs. (1) Creating contingency-sensitive environments, in J. Ware (ed.) *Educating Children with Profound and Multiple Learning Difficulties*. London: Fulton.

- Ware, J. (1996) *Creating a Responsive Environment for People with Profound and Multiple Learning Difficulties*. London: David Fulton.
- Ware, J. (2003) *Creating a Responsive Environment for People with Profound and Multiple Learning Difficulties*, 2nd edn. London: David Fulton.
- Ware, J., Thorpe, P. and McHugh, P. (2003) Teaching contingency awareness in the classroom to pupils with profound and multiple learning difficulties. Paper presented at the Annual Conference of BERA Edinburgh, 11-13 September.
- Watson, J. S. (1967) Memory and contingency analysis in infant learning. *Merrill Palmer Quarterly*, 11, 55-76.
- Watson, J. (1994) Using interaction in the education of pupils with PMLDs. (ii) Intensive interaction: two case studies, in J. Ware (ed.) *Educating Children with Profound and Multiple Learning Difficulties*. London: David Fulton.
- Watson, J. and Fisher, A. (1997) Evaluating the effectiveness of intensive interactive teaching with pupils with profound and complex learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 24(2): 80-7.
- Weitenley, D., Hockley, K., Montgomery, P. and Stanley, F. (1992) Prevalence of intellectual handicap in Western Australia: a community study. *Medical Journal of Australia*, 156(2): 94-6, 100, 102.

الأطفال المصابون بمرض دونز

جنيفر وشارت

الهدف من هذا الكتاب هو تقييم ما إذا كان تنفيذ الاحتياجات التعليمية الخاصة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم يحتاج إلى مهارات تدريسية مختلفة وإلى أساس معلمي جديد أو ما إذا كانت مجموعة المهارات التي يتمتع بها عادة أي مدرس جيد تكفي لتحقيق هذا الغرض ، بعد المفاضلة بينها بشكل مناسب . والتحرك المتسارع نحو إدماج هؤلاء التلاميذ يستلزم الإجابة العاجلة عن هذا التساؤل . إذ نتوقع من المدرسين أن يكونوا قادرين على تلبية كل الشروط اللازمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة باستخدام الموارد الحالية المتاحة لهم . فمساعدو الفصول ومدرسو دعم التعلم يكونون حاضرين عادة ، ولكن مسئولية تقديم الدعم التعليمي المناسب تقع في النهاية على كاهل مدرس الفصل . ولم يتوقع بعض هؤلاء المدرسين مواجهة هذا التحدي في حياتهم المهنية وربما يكون البعض الآخر غير مستعد لمحاولة مواجهته إذ كانوا لا يشعرون أنهم يستطيعون الوصول إلى إستراتيجيات طرق التدريس الملائمة لهذه الفئة من الأطفال .

وستعرض هذا الفصل التواحي المعروفة عن التدريس للأطفال المصابين بمرض دونز Down's وكما سري فإن الأدلة الأساسية لتقديم قاعدية طرق التدريس المتعارضة اللازمة للأطفال المصابين

بمرض دوز قليلة للغاية بالعمل وعلى صعيد المستوى الأساسي الخاص بمعالجة للمعلومات وصعبة التمييز ، توجد أدلة وشواهد تشير إلى أن الأطفال المصابين بداء دوز قد يعانون من صعوبات في التعلم مرتبطة بأعراض المرض وعلى أية حال فإن معظم المشكلات التي يواجهها هؤلاء الأطفال تكون مماثلة بلا ريب لمشكلات الأطفال الآخرين الذين يعانون من درجات مماثلة من صعوبات التعلم الناشئة عن أسباب أخرى ولكن بخص عرض صورة أشمل لهذه المشكلات ، يجب أن نقرأ هذا الفصل في سياق الفصول التي تغطي صعوبات التعلم البسيطة والمتوسطة والخطيرة والشديدة ، لأن كل هذه المستويات من مستويات صعوبة التعلم يمكن ملاحظتها على الأطفال المصابين بمرض دوز (انظر الفصول 15 ، 14 ، 16 على التوالي)

مرض دوز

مرض دوز مرض وراثي وهو السبب الأساسي وراء أكبر مجموعة فرعية من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات خطيرة في التعلم (2) وقد كان من الحزيب في عشرينيات القرن العشرين أن يظل أي شخص مصاب بمرض دوز على قيد الحياة حتى سن المراهقة وكان معظم الأطفال والكبار المصابين بهذا المرض ، حتى ستينيات القرن العشرين ، يودعون في مؤسسات للرعاية الخاصة ، دون الحصول على أي تعليم رسمي . ويتمتع الأطفال المصابون بمرض دوز في الوقت الراهن في معظم الدول المتقدمة بنفس الحقوق التعليمية التي يتمتع بها الأطفال الآخرون ، ويتلقى كثيرون منهم تعليمهم ، أو جزءاً منه على الأقل ، في المدارس العادية . ويعيش الكثير المصابون بهذا المرض بطريقة شبه مستقلة في المجتمع ويحصلون على عمل جزئي مدعوم ويتمتع معظمهم بصحة جيدة ومتوسط أمد الحياة لديهم حوالي 50 سنة (Yang et al. 1997)

بالإضافة إلى هذا التمييز في الظروف الصحية والاجتماعية والتعليمية ، حدث تطورات مهمة وكبيرة في فهمنا للآليات الوراثية والعصبية التي تؤدي إلى العجز الإدراكي عادة بمرض دوز وهذا التقدم أدى إلى نتائج مهمة لمعرفة أصل ومصدر صعوبات التعلم ولكن لم يتم حتى الآن التوصل إلى أي علاج قد يمنع هذه الصعوبات أو يقلل من حدتها . وبعض الأطفال أداؤهم جيد

سياً في المدرسة ولكن متوسط مستويات الإنجاز الأكاديمي يظل منخفضاً وعملية الاستثمار في برامج التدخل المبكر وفي التعليم الخاص لم تنجح حتى الآن في تحقيق فوائد كبيرة أو دائمة بالنسبة لمعظم الأطفال (للاطلاع على عرض شامل لهذا الموضوع انظر Spiker and Hopmann 1997) وعدد قليل من الأطفال يصلون إلى عمر نحو يتراوح بين 6 سنوات إلى 8 سنوات على الأكثر ، مع تأخر النعمة بدرجة أكبر من ذلك من حيث العمر المقابل . ومن الحلي أن ذلك يعرض تحديثات حقيقية أمام عملية الاندماج التعليمي ، خاصة في المرحلة الثانوية ، حيث يكون العارق في النمو بين التلاميذ المصابين بمرض دوز وأقرانهم في نفس العمر فارقاً كبيراً للغاية

مرض دوز هو أكثر الأمراض التي يمكن التعرف عليها بسهولة من بين الأمراض التي تصيب الأطفال وتؤدي إلى احتياجات تعليمية خاصة . ويعرض أفراد من الجمهور العام وجهات نظرهم حول الخصائص الشخصية المحتملة (Wishart and Johnston 1990) ، وإمكانات النمو والقدرات الاجتماعية والتعليمية لديهم (NOP/ Down Manning 1996, Gilmore et al. 2003) - برغم الاتصال بشكل محدود ، أو عدم الاتصال على الإطلاق بأي شخص مصاب بمرض دوز وكذلك تعبير الإمكانات الأكاديمية لمعظم المصابين بالمرض منخفضة ، وعالماً ما تكون منخفضة بلا مرر (Wishart and Manning 1996) .

وتتفق معظم هذه الآراء تقريباً على تشابه جميع المصابين بمرض دوز . والواقع أن الأطفال المصابين بمرض دوز قد تتباين قدراتهم ومعدل نموهم وتقدمهم وسماتهم الشخصية مثلهم في ذلك مثل الأطفال الطبيعيين . ومع ذلك لا غرابة في أن أقلية بسيطة فقط من الجمهور العام - 20 بالمائة في إحدى الدراسات الأمريكية الأخيرة ، تري أن فصول الدراسة العادية تعتبر أفضل بيئة تعليمية بالنسبة لهؤلاء الأطفال . وربما يكون الأكثر من ذلك حقيقة أن كثيرين من المدرسين يتفقون مع هذا الرأي (Gilmore et al. 2003) وتقل الجمهور العام والمهنيين للأشخاص المصابين بمرض دوز ربما يكون قد تعير إلى حد ما ولكن لا يوجد أدلة قوية تؤكد أن المعتقدات أو المعرفة السائدة قد تغيرت بالمقدور نفسه

ما هو مرض دوتز؟

يحدث مرض دوتز نتيجة حادث عشوائي في مرحلة مبكرة للعناية من مراحل النمو ، قبل انقضاء الحيوان النووي، بالويضة ومرض دوتز قد يحدث في أي حمل في أي عمر ويرجع أن الأمهات الأكبر عمراً أكثر عرضة للإصابة أطفال مصابين بهذا المرض وأسباب ذلك غير معروفة حتى الآن ، فإن ارتفاع نسبة الخصوبة لدى النساء الصغيرات يؤدي إلى ميلاد العالوية العظمى من الأطفال المصابين بالمرض لأمهات في سن الإنجاب الطبيعي ويتج مرض دوتز عن وجود نسخة إضافية ، كلية أو جزئية ، من الكروموزوم الحادي والعشرين ويستخدم مصطلح Trisomy 21 في العديد من الأبحاث ، خاصة الطبية منها والكروموزوم 21 هو أصغر كروموزومات الإنسان . وكان يعتقد من قبل أن هذا الكروموزوم يحتوي على 1500 مورثة ، ولكن قدر عددها طبقاً لمشروع الجينوم البشري بـ 225 مورثة ، عدلت الآن وأصبحت 329 مورثة (Roizan & Patterson 2003) وأما كان عدد هذه المورثات فإن النسخ الثلاثة منها - التي تكون جميعها سليمة في حد ذاتها - تؤدي إلى جراحة مورثة ضارة تؤثر على الجنين طوال مراحل تكونه . وهذه النسخ الإضافية تحدث اضطراباً في النمو الحسي والعقلي طوال مرحلة الطفولة وحتى البلوغ والخصائص الحسية الموروثة والعوامل البيئية والتنشئة ومرض التعليم تلعب جميعها دوراً مهماً في تحديد نتائج النمو ، تماماً مثلما تؤثر على الأطفال الآخرين (Buckley and Bind 2001; DSA 2003) .

لم يستطع الإسهاب في عرض المعلومات الخاصة بمرض دوتز بسبب ضيق المساحة المخصصة لها في هذا الكتاب ويوجد العديد من المصادر المتاحة والحديثة التي تضم معلومات مفيدة للأباء والمهنيين (مثل Stretford and Gunn 1996) (انظر أيضاً مواقع الإنترنت في نهاية الفصل Self, 1996; Lewis & Houritz 2003) - ومن المهم الإشارة إلى أنه على العكس من الاعتقاد الشائع فإن مرض دوتز ليس من الإعاقات التي يستحق من حياتنا عما قريب إذ يولد طفل واحد تقريباً مصاب بهذا المرض من بين كل ألف طفل ويولد يومياً في بريطانيا طفلان مصابان بهذا المرض ، وحوالي 5000 طفل في الولايات المتحدة كل سنة ، وحوالي مائة ألف طفل سويماً في العالم . ومعدلات الإصابة بالمرض تتماثل بوجه عام بين الدول ولا توجد أية مؤشرات على انخفاضها في السنوات

الأحيرة والمتعقدات الدفعية تجاه الإجهاض تؤثر على معدلات للوليد ، وكذلك مدى توافر
 الفحص الطبي قبل الولادة ، ولكن العامل الأخير لم يكن له تأثير كبير على اكتشاف الإصابة
 بالمرض . كما زاد أمر الحيلة بدرجة كبيرة في كل الدول تقريباً ومن ثم رادت معدلات انتشار
 المرض ولم تنخفض .

نظراً لأن معظم الأشخاص المصابين بمرض دوز يمكنهم أن يعيشوا بصحة جيدة ولفترة أطول
 في الوقت الراهن ، فإن توفير تعليم فعال لهذه الفئة يعد أمراً مهماً . وبعض التلاميذ يستطيعون من
 الدراسة أكثر من المص الأصغر ، والمص قد يحتاج إلى قدر أكبر من المصاعدة ، ولكنهم جميعاً
 قد يحرزون تقدماً ملحوظاً خلال هذه السنين المهمة ، ومن المهم مع ذلك أن يكون واقعيين فيما
 يتعلق بما يمكن تحقيقه وأن تدرك مدى الجهد الذي يجب أن يبذله المصاحب بهذا المرض ليصل إلى
 نفس المستويات التعليمية للأطفال الآخرين

الصحة

غالباً ما يكون أمد حياة الأطفال المصابين بمرض دوز قصيراً ، ويمرضون أحياناً للإصابة
 بالأمراض المعدية أو أمراض القلب في مرحلة الطفولة المبكرة . والتقدم المرض في مجال
 المصابات الحسية والتقنيات الجراحية - بالإضافة إلى تفسير الاتجاهات بالسبة للتدخل الطبي
 للأطفال ذوي الصعوبات التعليمية الخطيرة - يعني أن معظم المصابين المرضى يمكنهم توقع التنع
 بطويلة صحية نسبياً . ومتوسط أمد الحياة المتوقع يتراوح في الوقت الراهن بين 30 إلى 60 سنة
 وفي بعض الدول قد يعيش المصابون بهذا المرض إلى الثمانينات والتسعينات . وعلى مستوى
 الخلايا ، توجد أدلة تشير إلى تسارع تقدمها في العمر ولكن ذلك لا يكون مصححاً دائماً
 بمؤشرات تشير إلى تدهور عقلي أو فقدان للذاكرة مثلما يحدث في حالة الإصابة بالزهايمر عند
 التقدم في العمر (Holland 2000) . ويستفيد أشخاص كثيرون من فرص إمكانية الوصول إلى
 التعليم المستمر ويستطيعون اكتساب المزيد من المهارات القليلة طوال حياتهم
 ويولد حوالي 40% من الأطفال بعيوب خلقية في القلب تتفاوت درجة خطورتها ، ولكن يمكن

معالجة هذه الميول جراحياً في معظم الحالات أو التحكم فيها بالمعالج الطبي المناسب كما ارتفعت أيضاً نسبة احتمال الإصابة بسرطان الدم وبعض الأمراض الأخرى التي تصيب الأطفال في مرحلة الطفولة . ولكنها ما تزال غير شائعة مقارنة بالمعدلات للعنادة . وحوالي 50% من الأطفال المصابين بمرض دوتش مصابون أيضاً بعجز سمعي أو بصري أو كليهما . وقد تتباين درجة الخطورة ، والإعاقة البصرية لا يتم تشخيصها عادة بطريقة مناسبة ، وغالباً ما لا تكتشف الإعاقة السمعية ، خاصة إذا كانت متقطعة ، مما يرجع للمصاحب داخل القفص من خطأ عالياً إلى عجز الطفل عن التعلم . ومن الجلي أنه يجب الاهتمام بالإعاقات الحسية عند تخطيط الدروس ، لأن الطفل قد يعاني من صعوبات أخرى غير مهمة فيما يتعلق بالاطلاع على المواد الدراسية أو استيعاب توجيهات المدرس . وهذا نصير خاطئ عالياً لأن سبب ذلك يرجع إلى صعوبة تعلمهم فقط

مستويات إعاقات التعلم

تتراوح صعوبات التعلم بين الصعوبات البسيطة والخطيرة ولكنها قد تكون صعوبات شديدة في حالة وجود إعاقات أخرى مصاحبة . ومعظم الأطفال تتراوح إصاباتهم بين المتوسطة والخطيرة وحتى الوصول إلى العلامات الأكاديمية الأولى يكون غالباً مهمة حسيّة ويصل كثيرون من الأطفال إلى مرحلة البلوغ دون تعلم مهارات القراءة والكتابة والحساب الأساسية التي تعتبر أمراً مسلماً به بالنسبة للأطفال الأصغر عمراً ، ومع ذلك تبرز نسبة قليلة منهم تقدماً واحصعاً في الدراسة . وتتراوح نسبة الذكاء في عينة الأطفال والكبار بين 50 - 60 نقطة (Carr 1995) ، وهي تماثل المعدل السائد لدى الجمهور العام ، برغم أنها تقع على الطرف الأدنى من المعدل العادي وإذا وصمنا في الاعتبار الأساس الوراثي لهذا المرض ، نجد أن هذا التنوع الشديد يثير الدهشة كما أنه لا يوحد له تفسير . ومن الواضح أن مرض دوتش في حد ذاته لا يضع بالضرورة حد أدنى لما يمكن تعلمه ، برغم أن أساليب التعلم المعاصرة قد تعمق تقدم النمو (انظر لاحقاً) .

تمية اللغة :

يعاني الأطفال المصابين بمرض دوتز صاعة من الطء في تمية اللغة وفي السوات الأولى يشجع الآباء أطفالهم على استخدام لغة من لغات الإشارة مثل لغة ماكاتون Makaton لمساعدتهم على التغلب على عقبات التوفيق بين الفهم وإخراج الكلمات التي تمثل السمة للرصة المميزة لحالتهم (Miller 1999; Chapman and Heisketh 2000) وتحمض ميرة عضلة اللسان والشعنين لمجمل حتى الكلام البسيط صعب الفهم بالنسبة للآخرين ، وقد أشارت إحدى الدراسات الأمريكية إلى أن حوالي 80 بالمائة من الأطفال يعانون من صعوبة فهم الآخرين لما يقولون (Kumin 1994) وحتى أفراد العائلة يعتمدون في المقام الأول على السياق العام لتك شفرة الكلام المقصود .

غالباً ما تتأخر اللغة مقارنة بمجالات الأناء للمعرفي الأخرى . وتشير الأبحاث الحديثة إلى أن أشكال اللغة تشبه نظيرتها لدى الأطفال غير المعانين الذين يعانون من عجز معين في اللغة وكلتا الفئتين لديهما عجز شديد في النمو الصوتي العيولوجي وفهم قواعد النحو أكثر من اكتساب المفردات اللفوية (Lewas and Bishop 2003) . والنمو المستمر في اكتساب المفردات قد يخفي وراءه غالباً مدى ضعف البناء اللفوي وترتيب الكلمات ، وللبيل إلى التمحط في الكلام التلقائي أو التلعظ بعمل قصيرة فقط . وقد وجدت فولر (1990) عدد قليل من الأطفال والبالغين يتمتعون بقدرات نحوية تتخطى المستوى العصري الثالث في القراءة التي أجرتها حول هذا الموضوع ، رغم أن هذه الصورة تمكس احتمالات فردية واضحة فقط

وبعض الأطفال يتمتعون بقدرات لصوية تفوق البعض الآخر ولكننا لا نعرف حتى الآن السبب في ذلك . وهذا التباين ليس سرراً للاختلافات القدرة للمعرفة أو التدخل المبكر أو حالة السمع أو تعليم الأم أو الحالة الاجتماعية والاقتصادية أو المدخلات اللغوية من جانب الأبوين أو الحالة الصحية العامة أو الفروق التركيبية في آليات إخراج الكلام (انظر Lewis and Bishop 2003 للاطلاع على مرض عام لهذا الموضوع) فقد يرجع التباين إلى كثر الذاكرة السمية للمعروف الذي يخزن ويعالج اللغة المنطوقة] أو صوب في الذاكرة الفيتولوجية الصوتية (Lowe & Gunn 2004) والاختلافات الوراثية قد يكون أيضاً لها دور ، ولكن أبأ كان أساسها فإن الاختلافات الكبيرة في النتاج اللفوي

يشير إلى أن مرض داون في حد ذاته لا يعيق حتماً نمو اللغة في المستويات المتخفضة ومع تزايد فهم العوامل المؤثرة في النتائج ، قد يمكن تحقيق قدر أكبر من التقدم لعدد أكبر من الأطفال .

وقد دافع فريق دور إي دي Downs ED في المملكة المتحدة منذ فترة طويلة عن استخدام القراءة كطريقة فعالة لتنمية مهارات الكلمات واللغة على أساس أن الرؤية تعتبر طريق سهل لتعلم اللغة لدى الأطفال المصابين بمرض داون مقارنة بالوسائل السمعية . وتشير التقارير إلى إحرار بعض النجاح الملحوظ مع الأطفال وتتبع مدارس كثيرة توصيات هذا الفريق باستخدام مجموعة الموارد الشاملة التي طرحها في الآونة الأخيرة [Buckley 1985, Buckley and Bird 2001] وعلى أية حال يحتاج الأمر إلى إجراء المزيد من الدراسات البحثية لكي نحدد بالصبط الأساليب التي تحقق أقصى فوائد ممكنة وما إذا كانت هذه الأساليب تقتصر على الأطفال المصابين بمرض داون أو يمكن أن يستفيد منها بعض القدر الأطفال الذين يعانون من مستويات مماثلة من صعوبة التعلم .

الذاكرة

بينما من قبل أن ذاكرة الأطفال المصابين بمرض داون تكون ضعيفة (Jarrod & Baddaley, 1997) ومشكلات الذاكرة تؤدي إلى صعوبة معالجة الكلمات الجديدة والاحتفاظ بها في الذاكرة ، وفهم اللغة المتطورة والتجارب معها ، واتساع النواحيات اللفظية وتعلم القواعد والمهام للعنادة ، وتسمية المهارات التنظيمية وتذكر السلاسل والقوائم (DGA 2003) .

يتوقف الأطفال بسرعة عن التعلم الذي يفرض عليهم مطالب كثيرة بالنسبة للذاكرة الصوتية والمدرسون الذين يتعاملون بشكل منتظم مع الأطفال المصابين بمرض داون يستخدمون كل الاستراتيجيات والوسائل للتعلم على هذه المصاعب الموروثة ، وذلك مثل دعم المدخلات اللفظية بأشكال بصرية (باستخدام رموز أو صور) ، وتبسيط التعليمات واحتصارها ، والتأكد من أن الطفل قد فهم التعليمات عن طريق مطالته بتكرارها مرة أخرى وغير ذلك من الوسائل الأخرى ويوصي كثيرون بتطبيق هذه الأساليب على الأطفال الذين لا يعانون من صعوبات معينة في التعلم أو المصابين بدرجة خطيرة من الصعوبة ، ومن ثم فإن تألفتها التدريسية قد لا تقتصر على

الأطفال المصابين بمرض دوز . ويرغم ذلك ، فإن القصور في الذاكرة للالتزام لمصر دور يحمل تعلم المهارات الدراسية الأساسية مثل القراءة والكتابة ومبادئ الحساب عملية صعبة ، خاصة حينما يصاحب ذلك إصابة هؤلاء الأطفال بصعوبات في تعلم اللغة .
التعلم

توجد أشكال كثيرة من سوء الفهم بالنسبة للطبيعة الصعوبات المرتبطة بمرض دور ودرجتها ولكن جميع الأطفال المصابين بهذا المرض يعانون من درجة واضحة من درجات عدم القدرة على التعلم وقد استعرضت بعض الكتب المهمة الأبحاث المنشورة حول هذا الموضوع ويوصي القارئ بالرجوع إليها للحصول على المزيد من المعلومات الثمينة مثل (Licchetti and Beeghtly 1990; Carr 1995; Statford and Gunn 1996, Lewis 2003)

يكون التقدم المبكر في النمو مشجعاً للغاية ولكن هذه الآمال المباشرة تلوي وتذبل في الغالب الأعم في السنوات التالية . وتمهيم المهارات الجديدة وإدماجها يفرض فيما يبدو مشكلات معينة (Morris 1985; Duffy and Wishart 1994, Wishart 1998) ومن الضروري معرفة سبب ذلك لكي نحدد وسائل مساعدة الأطفال على الحفاظ على معدلات التقدم المبكرة . وحتى الآن لم يتم تحقيق الكثير لمح ترابذ العارق يسهم ويبين نظرائهم مع التقدم في العمر . وذلك من شأنه أن يفرض تحديات كبيرة بالنسبة للدمج التعليمي ، خاصة في المرحلة الثانوية . والصورة الثانية في اللحن من الأطفال المصابين بمرض دوز ترجم غالباً إلى توقعات منخفضة بالنسبة للإمكانات الدراسية وانحصاص التوقعات في شركاء التعلم قد تتصاعف مسب ظهور أسلوب تعلم مختلف في الأطفال أنفسهم . وحتى في مرحلة الطفولة المبكرة قد يرفض المبادرة بالتعلم بأنفسهم ، ومع استمرار فترة التعلم الشخصي لمدة طويلة ، قد يطورون لأنفسهم طرقاً وأساليب مألوفة ، وغالباً ما تكون أساليب اجتماعية ، لكي يتجنبوا أساليب التعلم الجديدة (Wishart 1991, 1993) وفي بعض الأحيان تستخدم المهارات الاجتماعية لاستدراج شركاء التعلم لكي يقوموا بالعمل نيابة عنهم وهي "وسيلة إصلاح" قصيرة الأمد قد لا تكون مفيدة في الأمد الطويل (Pittcarin and Wishart 1996; Wishart 1996) ويبدو أيضاً أن ردود العمل تجاه نواحي اللجاجة والعنل تكون مختلفة من

التأحية (الرغبة) كما تبين أيضاً وجود فروق بسيطة في (Wishart and Duffy 1990; Pitcairn and Wishart 1994) القدرة على التنظيم الذاتي والأنماط السلوكية التي تدفع إلى التنموق مقارنة بأمثالهم من العائدين أو أقرانهم الذين يسمون بنفس درجة النمو (Cuskelly et al. 1998; Dayus, Nicolls et al. 2003). وقد استعرضت بعض الدراسات فرصة أن الإدراك الاجتماعي يكون محمياً بطريقة ما في مرض دوتز مقارنة بقدرات التعلم العامة وتثير نتائج الدراسات إلى احتمال خطأ هذه الفرضية. ومقارنة بكل من الأطفال الطبيعيين في نفس العمر العقلي والصفات الأخرى من الأطفال الذين يعانون من إصابات في التعلم، تبين أن الأطفال المصابين بمرض دوتز يعانون من صعوبات منذ سن مبكرة للعامة مع بعض أشكال التفاعل الاجتماعي المميزة للغاية، بما في ذلك التكبير النظري، والتمسك العاطفي، والأنماط السلوكية المطلوبة والإحالة الاجتماعية (Fronco and Wishart 1995; Wishart and Pitcairn 2000; Kasari et al. 2001; Blinzie and Williams 2002; Williams et al. 2004) وتوجد أيضاً أدلة تشير إلى أن المحاكاة، برغم أنها تكون غالباً أساس من أسس التعلم الاجتماعي، لا تستخدم لدعم التعلم بنفس الطريقة كما هو الحال في النمو التقليدي (Wright 1997). وكما رأينا، تشير أنماط السلوك الاجتماعي التي ظهرت في سياقات تعلم مختلفة إلى أن الأطفال قد يسيئون عن عمد مهاراتهم الاجتماعية لكي يتجنبوا الانحراف في المهام والتواجبات الصعبة. وهذه الأنماط السلوكية لا تكون "اجتماعية" تماماً غالباً حيث إن الأطفال قد لا يرتاحون بالقدرة الكافية للتواصل في العملية ويميلون غالباً إلى كسر بعض القواعد الأساسية للتفاعل الشخصي. وربما يفسر ذلك السبب وراء استعادة الأطفال المحدودة من فرص التعلم التعاوني (لا إنا تم دعمها من قبل أحد الشركاء البالغين) (Goodall 2002; Willie et al., 2003).

احتياجات تعليمية مختلفة أم متماثلة؟

لقد نجذب هذا الفصل حتى الآن للوصف الأساسي لهذا الكتاب - هل أساليب التدريس المختلفة ضرورية عند التعامل مع أطفال مصابين بمرض دوتز؟ هناك سببان لذلك السبب الأول والأكثر

وضوحاً ولتحجب للأسال هو ندرة نتائج الأبحاث وثيقة الصلة بهذا الموضوع التي يمكن أن يستخلص منها نتائج قوية. وفي حالة الأبحاث السيكولوجية، يتجاهل الباحثون المصابون بالسمو والتطور مرض دونز بدرجة كبيرة لصالح الحالات المرضية الحديثة والتيرة مثل مرض التوحد ومرص وليامز، وتوجد في الوقت الراهن أسعاث قليلة للعناية حول الأطفال قبل للدرسة ويرغم تداخل عمليتي التدريس والتعلم بشكل لا يمكن فصله، إلا أن الأبحاث الخاصة بتعليم الأطفال المصابين بمرض دونز محدودة للغاية. وبإدراك ما نركز أبحاث التعليم على الأطفال المصابين بهذا المرض وإذا أجريت أبحاث حول هذا الموضوع، مادراً ما نصمم بحيث تشتمل على مقارنة النتائج الخاصة بالعنات الأخرى من الأطفال، إما من ذوي النمو الطبيعي، أو من يعانون من مستويات مماثلة من صعوبات التعلم. وهذا يجعل تفسير النتائج يمثل مشكلة كبيرة، خاصة حينما تكون القدرة على التعرف من كتب على الدراسة غير محددة بشكل جيد، والتعاضيل الخاصة بأساليب التدريس بسيطة ومحدودة للعناية والتقدم الذي يتحقق لا يمكن قياسه بدقة غالباً وربما يكون التقدم الحديث في علم النفس العصبي واكتمال مشروعات الجينوم البشري قد جعلنا نتعلم بدقة على المستويين البيولوجي والجسدي كيف يؤثر مرض دونز بالتحديد على التعلم والسمو، ولكن فيما يتعلق بتحديد التدخلات التعليمية الفعالة فمازلنا نتعبط في الظلام. ولدينا معلومات ضئيلة للعناية من الكيفية التي يتعلم بها التلاميذ - أو كيف يخفقون في التعلم - في بيئة العصور العادية.

ونركز الأبحاث السيكولوجية والتعليمية عادة على تحديد بواحي القوة والضعف النسبية في الجوانب الإدراكية (للاطلاع على المزيد من الدراسات العامة انظر Cicchetti and Beeghly 1990; Carr 1995; Stratford and Gunn 1996; Lewis 2003)

ويرد أن الخصائص التالية تميز عادة الدارس المصابين بمرض دونز: قوة مهارات التعلم البصري، ضعف مهارات التعلم السمعية، تأخر نمو القدرة على الكلام واكتساب اللغة، القدرة على التعلم بشكل جيد من خلال الأقران، (خاصة من خلال المحاكاة والتقليد، وعدم صبح المهارات الاجتماعية، وتأخر المهارات الحركية الدقيقة والعمامة (عما يؤدي إلى عدم البراعة وصعوبة التكامل مع الأشياء)، وعدم القدرة على التركيز لفترة طويلة. ويرسم أن هذه الملامح العامة

مدعومة ببعض الدراسات والأبحاث ، إلا أن هذه الدراسات للشار (إليها لم تنطو دائماً على المقارنة بالعنايات الأخرى من المدرسين والتوصيات التي صدرت بالنسبة لموضوعات معينة من موضوعات المنهج الدراسي ، مثل تعلم القراءة والكتابة والحساب ، مাত্রاً أيضاً ما نتمتع على نتائج مأخوذة من الدراسات للمقارنة الدقيقة ، وتعتمد على القواعد التي تعتبر حالياً أفضل قواعد التطبيق العملي . ويوجد حالياً في نطاق واسع في المملكة المتحدة والولايات المتحدة ودول أخرى عدد من حزم الموارد والنصوص الممنعة حصيصاً للمدرسين الذين يتعاملون مع الأطفال المصابين بمرض دوتز (انظر على سبيل المثال Oetwein 1995; Lorenz 1998; Buckley and Bird 2000) وعلى أية حال يتوخى المؤلفون الحذر بوجه عام عند الإشارة إلى أن التقدم الذي تحقّق يعتمد غالباً على الخبرة المتاحة بما 'يصلح' للأطفال المصابين بمرض دوتز وليس على نتائج الأبحاث التعليمية ويرغم أن هناك إشارات متكررة للامح التعلم للتسمية للأطفال المصابين بمرض دوتز ، فإن عدد الدراسات التي يمكن أن تدعى بشكل شرعي أنها أسفرت عن نتائج تدعم هذا الرأي في واقع الأمر محدودة للغاية .

يرى كثير من المدرسين ذوي الخبرة في التعامل مع التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة أن هناك خصائص مشتركة بين أنواع "أساليب" التعلم المكرسة للمصابين بمرض دوتز وخصائص الأطفال الآخرين الذين يمانون من إعاقات في التعلم على نفس الدرجة من الخطورة . وتشير طرق التدريس المعتمدة إلى أن هناك تفاعلاً مع إستراتيجيات طرق التدريس الخاصة بصعوبات التعلم الخطيرة وصعوبات التعلم المتعددة ، ولكن مع التركيز بشكل خاص على محاولة التعلم على مشكلات اللغة والذاكرة السمعية المرتبطة بمرض دوتز عن طريق الاستعانة من بواحي القوة النسبية في قدرات للعلاحة البصرية ، لذلك ننصح القراء بالرجوع إلى نصوص مرض دوتز الخاصة بصعوبات التعلم الخطيرة وصعوبات التعلم المتعددة وصعوبات التعلم المتعددة والشديدة والتجارب المتعلقة بالاحتياجات الخاصة . وقد قدم كل من وير Ware (2003) ولويس (1995) وكارسنر Carpenter وأشدون Ashdown وبيوفير Bovair (1996) وواطسون Watson (1996) وفاريل Farrell (1997) ودابسون Dyson وميلوارد Milward (2000) على سبيل المثال تحليلاً دقيقاً

وتقيماً متوازناً لنظرية التعليم والتطبيقات العملية الحالية ، ووضعوا ذلك كله بطريقة معينة في السياق العام للتفسيرات الحالية ويعتد المدي للتدبير التعليمية اللازمة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم .

ويقودنا ذلك إلى السبب الثاني وراء تقليص هذا الفصل الذي يتعرض لإجابة السؤال الأساسي في هذا الكتاب فالأطفال المصابون بمرض دوتز يتعلمون عادة في مدارس خاصة بهم ، ومن ثم فإن الأبحاث التقليدية ذات الصلة المباشرة بطرق في التدريس تنسب غالباً في هذه البيئات . ومعظم الأبحاث تجري في فصول دراسية صغيرة ، وعلى مدرسين يتمتعون بخبرة طويلة في التعامل مع الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ، ولكن مع التقيد بمهج دراسي محدد . وهذا من شأنه أن يجعل من المستحيل تقريباً إمكانية تصميم النتائج على فصول الدراسة التقليدية وعلى المناهج الدراسية الأشمل . ويجب أن نعترف بأن تلبية الاحتياجات الخاصة اللازمة لطفل مصاب بمرض دوتز في فصل عادي كبير مع الالتزام في الوقت نفسه بتلبية الاحتياجات المعقدة لكل الأطفال الآخرين يمثل تحدياً قد لا يستطيع مواجهته مدرسون كثيرون . وقد فنقد تقرير حديث صدر في إسكتلندا (Audi Scotland 2003) شدة "التدبير للرصة" و"الحل الأدنى من التخطيط" و"الموارد غير المناسبة" لهذا التحول التعليمي الكبير في حالة الأطفال المصابين بمرض دوتز حيث من الواضح أن الدعم الإضافي للفصول كان يستخدم بطريقة غير مناسبة وغير فعالة (Lorenz 1999) ورغم أن مدرسين كثيرين يقررون صراحة صناديق الإدماج والتقييم التي تقوم عليها إلا أنهم غير مقتنعين بقدر كاف بقيمتها التعليمية بحيث يلزمون بتنفيذها في حياتهم المهنية العملية . ومع عدم وجود أدلة وبراهين قوية تقرر من خلالها فعالية طرق التدريس البتكرة أو التقليدية التي يطبقونها ، يمكن أن نعهم بسهولة سبب ذلك كله

ولكني لتحقيق إنجازات حقيقية لمساعدة الأطفال المصابين بمرض دوتز بحيث يتمكنون من استغلال كل إمكاناتهم ، لا بد من إجراء المزيد من الأبحاث المركزة والموحدة . والانتهاء السائد في الوقت الراهن يحمل معظم الباحثين لا ينجذبون إلى إجراء أبحاث حول المصابين بهذا المرض إذ إن التعامل مع عينات كبيرة يستغرق الكثير من الوقت والوصول إلى أفراد هذه العيانت يحتاج

إلى إجراء مفاوضات عبر قنوات كثيرة ، يرفض الكثير منها التعامل مع الباحثين . ومع ذلك فإننا نرى بفترة مشيرة من فترات البحث في مجال صعوبات التعلم ، حيث يمكن أن يساهم كل من المتخصصين في التعليم وعلماء النفس والاجتماع وعلماء الطب الحيوي وعلماء الوراثة بحبراتهم المتخصصة للوصول إلى فهم كامل لطبيعة المتلازمات المرضية الناتجة عن عوامل وراثية مثل مرض دوز وتأثيرها علي صعوبات التعلم - وذلك مع تقدير العرقية وتصويرها في الوقت نفسه ويجب أن يكون هناك استمداد أكبر من جانب الباحثين في محالي التعليم وعلم النفس للتعلم على المقابلات التنظيمية والبحث بمريد من العمق في الدراسات التي قد تبدو تجريسية من الوهلة الأولى ، والاعتماد على طرق بحثية مختلفة تماماً ونظم تقييم مختلفة تماماً أيضاً

يرفض كثيرون من المتخصصين في مجال التعليم أي تركيز علي الأطفال المصابين بمرض دوز تحديداً لأن ذلك ينطوي على فكرة للعودة إلى ثقافة التمييز وإلقاء اللائمة على إمكانيات الطفل الخاصة ، ويرى كثيرون من علماء النفس أن هذا هو السبيل الوحيد لإحراز تقدم ، ويرون أن ذلك لا يعتبر إهانة للطفل وإنكار السمات المشتركة بين الفئات ذات الاحتياجات الخاصة ولا يعكس الاعتقاد بأن العوامل البيئية لا تكون مهمة في تحديد النتائج وقد نهضت إذا علمنا أن أخصائيي التعليم الخاص يكونون أحياناً أكثر الناس معارضة لآية أساليب من أساليب التعلم التي ترتبط بالمسببات المرضية ، ويحشون من العودة إلي النموذج الطبي المشين الخاص بتعلم ذوي الإعاقات (Hodapp and Dykens 1994) والأبحاث الطبية والوراثية يمكن أن تثبتنا بالكثير عن أمراض مماثلة لمرض دوز . ولم يتمكن أي منها حتى الآن من تحديد أية وسيلة لتخفيف صعوبات التعلم المرتبطة بهذه الأمراض ، ومع ذلك يمكن أن يساهم الأبحاث النفسية وأبحاث التعلم في هذا المجال أكثر من غيرها . والتحفيز الصارم الحالي يعني تنقيب قدر ضئيل للغاية من الأبحاث مع الأطفال المصابين بمرض دوز من قبل اختصاصيي التعلم أو علماء النفس . وهناك دراسات محدودة تناولت بشكل مباشر عملية التعلم داخل الفصل في حالة الأطفال المصابين بمرض دوز ولكن عدد قليل منها تناول بالدراسة أعداداً كبيرة من الأطفال المرضى (مع التركيز على المدى الواسع لنتائج نحو ونظور هذه الفئة) ومعظم هذه الدراسات دراسات فردية . وتم تصميم بعضها للتعرف

فقط على المرونة العديدة في نمو الأطفال المصابين بمرض دوتز ، ولكن لم يصمم معظمها لهذا الغرض وحده . قامت قلة قليلة من هذه الدراسات بتطبيق إستراتيجيات تدريس معينة خاصة بهؤلاء الأطفال بالتتابع الخاصة بالأطفال الطبيعيين من نفس العمر العقلي أو الزمني أو أطفال يعانون من صعوبات تعلم بنفس الدرجة من الخطورة ولكن لأسباب مرضية أخرى (أو غير معروفة) وحتى هذه الدراسات القليلة غالباً ما لا يعلن عنها في المجلات البحثية المتخصصة (Duffy and Wishart 1994)

الخلاصة :

حاولنا في هذا الفصل أن نحدد ما إذا كان توفير الاحتياجات التعليمية اللازمة للتلاميذ المصابين بمرض دوتز تحتاج إلى مهارات تدريس مختلفة وأساس معرفي جديد أو ما إذا كانت مجموعة المهارات التي يتمتع بها عادة أي مدرس كفاً ، مع تحديد العروق بشكل مناسب ، يمكن أن تكون فعالة بالقدر نفسه أم لا . وقد حصلنا لواء الحظ إلى أنه توجد أدلة حكيمة يمكن أن تعتمد عليها في إجابة هذا السؤال في الوقت الحالي . وتبين بوضوح أن الأطفال المصابين بمرض دوتز يواجهون عقبات كبرى في التعلم وفي الخبرة العملية على كل المستويات . وقامت عدة دراسات بمقارنة العمليات النمائية الأساسية المرتبطة بمرض دوتز وأثرها على مهارات النمو لدى الأطفال الطبيعيين أو أقرانهم من إعاقات وراثية في التعلم (مثل من مرض فراجيل Fragile أو التوحد أو مرض ويليامز) أو الأطفال المصابين بصعوبات في التعلم بنفس الدرجة ولكن لأسباب غير معروفة (انظر [Chapman Hesketh 2001; Chertkoff Walz and Benson 2002] ورغم أن العديد من أشكال المعجز التي تنضج في مجالات اللغة والذاكرة وما شابهها تشترك مع صعوبات التعلم المتعددة وصعوبات التعلم الخطيرة الأخرى ، إلا أن منحنى نقاط القوة والضعف يشير إلى وجود فروق كمية وبنوعية ، رغم أنها فروق دقيقة وسيطة للعناية . ومع الوضع في الاعتبار تأثير مرض دوتز على نمو المخ وأدائه لوظائفه - بدءاً من الفهم ثم سائر الوظائف الأخرى - فإن هذه الفروق لا تثير الدهشة (Karr et al 1998) . ومن المهم أن نتذكر أيضاً أن مرض دوتز يعتبر من أمراض

إعاقات التعلم القليلة التي يمكن تشخيصها بعد الميلاد مباشرة ويمكن اكتشافها بسهولة وعلى المستوى التحريبي قد تختلف بينات التعلم الخاصة بالأطفال للصغار يدرسون دور ، داخل المدرسة وخارجها ، أيضاً عن نظيرتها الخاصة بالأطفال الآخرين الذين تكتشف إعاقات التعلم لديهم في مرحلة لاحقة ، والتي لا يتم اكتشافها بسهولة

لم يستعرض حتى الآن سوى القليل بالنسبة لإطار عمل الفروق العرقية العامة للمعايرة التي تم عرضها في الفصل الأول والمتداخلة في المصطلح الأخرى لهذا الكتاب . ومن بين الصعوبات التي تكتنف الكتابة في هذا الموضوع من وجهة نظر علم النفس أن عمليات الإدراك - والمصطلحات التي تستخدم في التعبير عنها - يصعب توفيقها مع معالجة الموضوعات المتداخلة في علم نفس الطفل وفي مجال إعاقات التعلم بوجه عام . وقد حُظمت الأبحاث الخاصة بالأطفال الصغار يدرسون دور تمميزات كثيرة خلال العقود القليلة الماضية وصعوبات الاتصال عبر العروق الصاعدة بالفت فيها "الثقافتان" اللتان قسمتا حتى وقت قريب الأبحاث الخاصة بصعوبات التعلم (Hodapp and Dykens 1994) ، والأبحاث التي تعتمد على فئات محددة مرتبطة بمسببات مرضية (في العلوم التجريبية "الصعبة" عادة) والأبحاث التي تركز على مستوى الإعاقة (أبحاث التعليم الخاص وعلم النفس التعليمي) وغو الطفل يند عبر هاتين الثقافتين ، بشكل غير مريح في بعض الأحيان ومع ذلك فإن تزايد إدراك أن الأبحاث المرتبطة بأعراض مرضية معينة قد تشري المعرفة الخاصة بالنمو الطبيعي وغير الطبيعي قد أدت إلى تزايد الأبحاث التي تعتمد على مسببات المرض وأفراد التعاون بين علماء الوراثة ، وعلماء النفس والقائمين على التعليم (انظر Hodapp et al. 2003) ومن النقاط التي تثير جدل منذ وقت طويل في الأبحاث النفسية - التي حسمت الآن لأحد الأطراف - الحدل بين مزيدي الاختلافات العرقية مقابل نظريات التآحر بسبب إعاقات التعلم ، بالإضافة إلى جدل آخر حول ما إذا كانت الاختلافات ، في حال وجودها ، تكمن في بيئة عملية الإدراك عبر مجالات و/ أو التسلسل الذي يكشف النمو من خلاله (انظر Hodapp 1998 لمعرفة المزيد)

وعبما تعلق بنموذج العمومية / الاختلاف الذي تم استعراضه في الفصل الأول ، تمثل نظرية

"الاختلاف" إلى حد ما حالة "الاختلافات العامة" (حيث يتم الاعتراف بعمومية احتياجات المجموعة، ولكن طرق التدريس الخاصة بهذه الفئة موصّح شك ونسأل)، وتكون أكثر قرباً منها مقارنة بنموذج "الاختلافات الفردية" (حيث أن أساليب التدريس تحددها الاحتياجات الفردية والمشاركة فقط) ومع ذلك يرى بعض المعلقين أن ذلك يعتمد حتماً على مستوى التحليل. فكلما كان التحليل أكثر تعصّباً، زاد احتمال ظهور الاختلافات الدقيقة، على المستويين الفردي والجماعي وينطبق ذلك أيضاً فيما يبدو على طرق التدريس متى يصبح متحسناً الاستمرار للتصل مجرد سلسلة من إستراتيجيات طرق التدريس المتميزة والمرتبطة ومتى يصبح ذلك محتتماً على المستوى الفردي بحيث يقتصر على مجموعة معينة من الدارسين الذين يطبق عليهم؟ وعدم وجود أدلة وبراهين حالياً على ضرورة وجود إستراتيجيات طرق تدريس منفصلة للأطفال المصابين بمرض داونز يجب أن يؤخذ على محمل الجد. وما زال أساساً طريق طويل حتى تتمكن من التأكد من أن هذه الإستراتيجيات لا توجد في الأساليب التطبيقية الحالية أو أننا لا نحتاج إليها.

موجز:

طبيعة المجموعة:

- ينشأ مرض داونز عن حدث وراثي عرضي وهو يرتبط بمدى من صعوبات التعلم التي تتراوح بين الصعوبات البسيطة والخطيرة والشديدة (إذا ارتبطت بإعاقات أخرى).
- هناك تداخل وتشابه مع الفئات الأخرى التي تعاني من صعوبات في التعلم.
- يوجد نطاق واسع من نسبة الذكاء (من 50 - 60 نقطة) لدى الأطفال المصابين بمرض داونز.
- مرض داونز يرتبط بإعاقات حسية لدى غالبية الأطفال.
- يرتبط المرض بالإصابة بأمراض القلب لدى أقلية كبيرة من الأطفال.
- حدث تحول في دول العالم المتقدم تجاه مسح الأشخاص المصابين بمرض داونز مريداً من الحقوق وتمتعهم بحياة أطول والاستقلال الذاتي.
- نعيم وتدهيم المهارات المعقدة يمثل مشكلة.

— غالباً ما يكون لدى الأطفال أسلوب تعلم مغاير (فهم يحسمون عن المادّة ويتعلّمون عن طريق التعلّم الحديديّة)

— لا توجد أدلة بحثية تدعم فرضية أن الفهم الاجتماعي يكون محمياً
— التشخيص المبكر يعني أن البيئات الأولى قد تكون بيئات معطية مغايرة بخبرات الأطفال غير المصابين بمرض دوتز

طرق التدريس .

— توجد ندرة في الأدلة البحثية القويّة .
— يوجد نقص في الدراسات المنظمة التي تتناول الأطفال المصابين بمرض دوتز بعد سن المدرسة .
— يطالب البعض (في الدراسات البحثية) بضرورة وجود أساليب خاصة ولكن الأساس البحثي الذي يطالب بذلك ضعيف للغاية .

المراجع للدراسة *

— توجد أدلة تشير إلى أن الطريقة هي أسهل طريق لتعلّم اللغة والتعلّم مقارنة بوسائل المعالجة السمعية الصوتية (انعكس ذلك في بعض الأساليب في تعلّم هذه الفئة للقراءة والكتابة)

المعرفة :

— انظر ما سبق حول طبيعة الأطفال المصابين بمرض دوتز
— يكون لدى الأطفال أحياناً أسلوب تعلم مختلف (حيث يتحمسون أساليب التعلّم الحديديّة ، ويحسمون عن المادّة)
— التعميم ودعم المهارات الحديديّة يمثل مشكلة .

حالة المروني الفردية مقابل الفروق العامة كأساس لطرق التدريس .

— تشترك إستراتيجيات طرق التدريس للوثوق بها (في الدراسات الحديثة) مع نظيرتها الخاصة

بفئات المدارس الآخرين الذين يعانون من مستويات مماثلة من صعوبات التعلم

— ليس من الممكن اتخاذ موقف واضح لأن تصحيحات الأبحاث تنشر إلى الصلبي الداخلي

والخارجي ، ومن ثم فإنها تعجز عن تقديم إجابات للأسئلة المطروحة هنا بشأن العروق العردية

مقابل الفروق العامة كأساس لطرق التدريس

النواحي الهامة المعروضة :

— إن غياب الأدلة الخاصة بطرق التدريس التي تعتمد على الأبحاث فهو شيء محبط حقاً ، وذلك

مع الوضع في الاعتبار التميز الوراثي لهذه الفئة

— الاتجاه السائد يمثل عثرة أمام تصميمات الأبحاث الواضحة (شبه التجريبية اللازمة لمعالجة

المشكلات العرضية الناتجة) .

— توجد نقاط قوة محتملة في الآراء السيكولوجية والتعلیمیة والطبية والأدلة البحثية الخاصة

بالتعلم لدى الأطفال المصابين بمرض دوز ، ولكن الإمكانيات تتعارض بالنسبة لمعايير البحث

المقبولة والطرق للطفة

ملاحظات :

(1) - يستخدم مصطلح "إعاقة في التعلم" هنا بمعناه الشائع في المملكة المتحدة وكمرادف لمصطلح

"صعوبات في التعلم" ، وهو المصطلح المفضل لدى للتخصص في التعليم وعلى المستوى

الدولي ، يستخدم مصطلح "الإعاقة العكسية" لوصف الأشخاص المصابين بإعاقة كبيرة

في قدراتهم الإدراكية وقدرتهم على التكيف وهي الولايات المتحدة يستخدم مصطلح

"التأخر العقلي" ، مع استخدام مصطلح "إعاقة التعلم" لوصف الأطفال الذين يتمتعون بذكاء

طبيعي ولكنهم يحلقون بين الإمكانيات العقلية والإنجاز الدراسي لذا يجب مراعاة الجذر

الشديد عند قراءة الأبحاث والدراسات الدولية الخاصة بالأطفال الذين يعانون من إعاقات في

التعلم أو "مجموعات في التعلم" والدراسات الأمريكية الخاصة بالتطبيق الفعال لطرق تدريس معينة بالنسبة للأطفال الذين يعانون من "إعاقات في التعلم" غالباً ما يشار إليها بطريقة غير مناسبة في الدراسات الخاصة بالاحتياجات الخاصة. وهذا الأمر لا يعتبر مصلحاً فقط وإنما يقلل أيضاً من احتمال ضرورة إجراء دراسات خاصة بالاحتياجات التعليمية الخاصة

للمراجع

- Audit Scotland/Her Majesty's Inspectorate (2003) *Moving to Mainstream: The Inclusion of Pupils with Special Educational Needs in Mainstream Schools*. Edinburgh: Audit Scotland/Her Majesty's Inspectorate.
- Binnie, L. M. and Williams, J. M. (2002) Invasive psychological, physical and biological knowledge in typically developing preschoolers, children with autism and children with Down's syndrome, *British Journal of Developmental Psychology*, 20: 343-59.
- Buckley, S. (1985) Attaining basic educational skills: reading, writing and number, in D. Lane and B. Stratford (eds) *Current Approaches to Down's Syndrome*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Buckley, S. and Bird, G. (eds) (2001-3) *Issues and Information* (series of linked publications with resources for teachers). Portsmouth: Down Syndrome Educational Trust.
- Carpenter, B., Ashdown, B. and Bovaiz, K. (eds) (1996) *Enabling Access: Effective Teaching and Learning for Pupils with Learning Difficulties*. London: David Fulton.
- Can, J. (1995) *Down's Syndrome: Children Growing up*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chapman, R. S. and Hesleth, L. J. (2001) Behavioral phenotype of individuals with Down syndrome. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Review*, 6: 84-95.
- Chertkoff Weiz, N. and Berman, B. A. (2002) Behavioral phenotypes in children with Down syndrome, Prader Willi syndrome, or Angelman syndrome. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 14: 307-23.
- Cicchetti, D. and Beeghly, M. (eds) (1990) *Children with Down Syndrome: A Developmental Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuskelly, M., Zhang, A. and Gilmore, L. (1998) The importance of self-regulation in young children with Down syndrome, *International Journal of Disability, Development and Education*, 45: 331-41.
- Dajus, B. (1999) The development of mastery motivation in infants with Down syndrome. Unpublished PhD dissertation, Liverpool John Moores University.
- Down's Syndrome Association. (2003) *Education Support Pack for Schools: Mainstream: Primary and Secondary*. London: Down's Syndrome Association.
- Duffy, L. and Wishart, J. G. (1994) The stability and transferability of errorless learning in children with Down's syndrome, *Down's Syndrome Research and Practice* 2: 51-8.
- Dykens, E. M. and Hulshepp, R. M. (2001) Research in mental retardation: toward an etiologic approach, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42: 69-71.
- Dyson, A. and Millward, A. (2000) *Schools and Special Needs: Issues of Innovation and Inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Ferrell, P. (1997) *Teaching Pupils with Learning Difficulties*. London: Cassell.
- Fowler, A. E. (1990) Language abilities in children with Down syndrome: evidence for a specific syntactic delay, in D. Cicchetti and M. Beeghly (eds) *Children with Down Syndrome: A Developmental Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Franco, K. and Wishart, J. G. (1995) The use of pointing and other gestures by young children with Down's syndrome, *American Journal on Mental Retardation*, 100: 160-82.
- Gilmore, L., Cuskelly, J. and Cuskelly, M. (2003) Developmental expectations, personality stereotypes and attitudes towards inclusive education: community and teacher

- views of Down syndrome, *International Journal of Disability, Development and Education*, 50: 63-78.
- Goodall, R. (2002) The effect of collaborative learning on the problem-solving skills of children with Down syndrome. Unpublished PhD dissertation, University of Edinburgh.
- Hodapp, R. M. (1998) *Development and Disabilities. Intellectual, Sensory and Motor Impairments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hodapp, R. M., Desjardes, J. L. and Ricci, L. A. (2003) Genetic syndromes of mental retardation: should they matter for the early interventions? *Infants and Young Children*, 16: 152-60.
- Hodapp, R. M. and Dykens, E. M. (1994) Mental retardation: two cultures of behavioral research. *American Journal on Mental Retardation*, 98: 475-87.
- Holland, A. (2000) Ageing and learning disability. *British Journal of Psychiatry* 176: 26-31.
- Jarrold, C. and Baddeley, A. D. (1997) Short-term memory for verbal and visuospatial information in Down's syndrome. *Cognitive Neuropsychology* 2: 101-32.
- Karrer, J. H., Karrer, R., Bloom, D., Charney, L. and Davis, R. (1998) Event related brain potentials during an extended visual recognition memory task depict delayed development of cerebral inhibitory processes among six-month-old infants with Down syndrome. *International Journal of Psychophysiology* 29: 167-200.
- Kasari, C., Freeman, S. P. N. and Hughes, M. A. (2001) American recognition by children with Down syndrome. *American Journal on Mental Retardation*, 106: 59-72.
- Kurzer, L. (1994) Intelligibility of speech in children with Down syndrome in natural settings: parents' perspective. *Perceptual and Motor Skills*, 78: 307-13.
- Levis, G. and Bishop, D. V. M. (2003) A comparison of language abilities in adolescents with Down syndrome and children with specific language impairment. *Journal of Language, Speech and Hearing Research* 46: 1124-1139.
- Levis, G. B. Gurn, D. (2004) Phonological memory as a predictor of language comprehension in Down syndrome: a five year follow up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45: 326-337.
- Levis, A. (1995) *Primary Special Needs and the National Curriculum*, 2nd edn. London: Routledge.
- Lewis, V. (2003) *Development and Usability*. 2nd edn. Oxford: Blackwell.
- Lewis, S. (1995) The placement of pupils with Down's syndrome: a survey of one Northern LEA. *British Journal of Special Education*, 22: 16-19.
- Lorenz, S. (1998) *Children with Down's Syndrome: A Guide for Teachers and Learning Support Assistants in Mainstream Primary and Secondary Schools*. London: David Fulton.
- Lorenz, S. (1999) *Experiences of Inclusion for Children with Down's Syndrome in the UK*. London: Down's Syndrome Association.
- Müller, J. P. (1999) Profiles of language development in children with Down syndrome. In J. F. Müller, M. Leddy and L. A. Leavitt (eds) *Improving the Communication of People with Down Syndrome*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Morris, J. B. (1985) Early cognitive development: difference or delay? In D. Lane and B. Swarford (eds) *Current Approaches to Down's Syndrome*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- National Opinion Poll Research Group/Down Syndrome Association. (2003) *Barriers to Inclusion for Pupils with Down's Syndrome: A Survey*. London: NCP/DSA.
- Niccola, A., Atkinson, L. and Popiel, D. (2003) Maternal motivation in young children with Down's syndrome: relations with cognitive and adaptive competence. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47: 121-33.
- O'Brien, P. L. (1995) *Teaching Reading to Children with Down Syndrome: A Guide for Parents and Teachers*. Bethesda, MD: Woodbine House.

- Picaarn, T. K. and Wishart, J. G. (1994) Reactions of young children with Down's syndrome to an impossible task, *British Journal of Developmental Psychology*, 12: 665-90.
- Rosen, N. J. and Patterson, D. (2003) Down's syndrome, *Lancet*, 361: 1287-9.
- Sellnowski, M. (1997) *Down Syndrome: The Facts*, 2nd edn. Oxford: Oxford University Press.
- Spikes, D. and Hopmann, M. R. (1997) The effectiveness of early intervention for children with Down syndrome, in M. J. Gaspalnick (ed.) *The Effectiveness of Early Interventions: Directions for Second Generation Research*. Baltimore: Paul H Brookes.
- Stratford, B. and Gunn, P. (eds) (1996) *New Approaches to Down Syndrome*. London: Cassell.
- Waze, J. (2003) *Creating a Responsive Environment for People with Profound and Multiple Learning Difficulties*, 2nd edn. London: David Fulton.
- Watson, J. (1996) *Reflection through interaction: The Classroom Experience of Pupils with Learning Difficulties*. London: Falmer Press.
- Williams, K. R., Picaarn, T. K., Wishart, J. G. and Mills, D. S. (2004) Emotion recognition in children with Down's syndrome: investigation of a specific impairment in revision for *American Journal of Mental Retardation*.
- Willis, D. S., Wishart, J. G., Williams, K. R. and Picaarn, T. K. (2003) Peer collaboration and problem solving in children with Down's syndrome. Paper presented at Eleventh European Conference on Developmental Psychology, Milan, August.
- Wishart, J. G. (1991) Taking the initiative in learning: a developmental investigation of infants with Down's syndrome, *International Journal of Disability, Development and Education*, 38: 27-44.
- Wishart, J. G. (1993) The development of learning difficulties in children with Down's syndrome, *Journal of Intellectual Disability Research*, 37: 589-603.
- Wishart, J. G. (1996) Avoidant learning styles and cognitive development in young children with Down syndrome, in B. Stratford and P. Gunn (eds) *New Approaches to Down Syndrome*. London: Cassell.
- Wishart, J. G. and Duffy, L. (1990) Stability of performance on cognitive tests in infants and young children with Down's syndrome, *British Journal of Educational Psychology*, 59: 10-22.
- Wishart, J. G. and Johnston, B. (1990) The effects of experience on attribution of a stereotyped personality to children with Down's syndrome, *Journal of Mental Deficiency Research*, 34: 609-20.
- Wishart, J. and Manning, C. (1996) Trainee teachers' attitudes to inclusive education for children with Down's syndrome, *Journal of Intellectual Disability Research*, 40: 56-65.
- Wishart, J. G. and Picaarn, T. K. (2000) The recognition of identity and expression in faces by children with Down's syndrome, *American Journal on Mental Retardation*, 105: 466-479.
- Wright, I. (1997) *The development of representation in children with Down's syndrome*. Unpublished PhD dissertation, University of Warwick, Coventry.
- Yang, Q., Rasmussen, S. A. and Friedman, J. M. (1997) Mortality associated with Down's syndrome in the USA from 1983 to 1997: a population-based study, *Lancet*, 350: 1019-25.

Useful internet sites (with good links to other international sources of info):

Down Syndrome Educational Trust (UK): <http://www.downsided.org>

Down's Syndrome Association (UK): <http://www.dsa-uk.com>

National Down Syndrome Society (USA): <http://www.ndss.org>

Down Syndrome Research Foundation (Canada): <http://www.dsrf.org>

اللغة الإنجليزية كلفة إضافية والأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل درد مارتين

ملزمة

إن الدافع الأساسي لاستعراض أساليب التدريس المتخصصة هو جدول أعمال الإدماج وذلك يعني بالنسبة للدارسين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة تنمية اللغة في سياق التعلم الدراسي ، ويعني بالنسبة للمدرسين اختصاصي علاج اللغة والكلام العمل التمازجي المشترك لإيجاد تكامل بين اللغة والتعلم المدرسي ويتناول هذا الفصل أساليب وإستراتيجيات تعليم اللغة لفتين من الدارسين الذين تم تحديدهم بدقة عادةً الدارسون الذين يدرسون لغتين بما فيهما اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ، والدارسين ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل وأنا أرى أنه يرضم أن الأسباب الكامنة تختلف بالنسبة لاحتياجاتهم الخاصة بتعلم اللغة ، فإن هؤلاء الدارسين يشتركون في الاحتياجات التعليمية الخاصة التعليمية الخاصة بأسلوب التدريس المدرسي الذي يدمج تعلم اللغة مع التعلم المدرسي (تخصص للولاد) وتقدم إطار عمل نظرياً يخدم عملية تكامل معرفة اللغة والمعرفة الأكاديمية الدراسية في التدريس والتعلم في المناهج الدراسية السائدة والأساس للتطقي لوضع أسلوب "مشترك" من أساليب طرق التدريس في التعليم الشامل هو

أن وضع أسلوب واحد للتدريس سيكون لجميع الدارسين ذوي الاحتياجات التعليمية المشابهة من الوصول إلى المناهج الدراسية وموضوعات المعرفة ، وفتح للمدرسين فرص إمكانات التميز بين هذا الوصول إلى المناهج باستخدام إستراتيجيات وتقنيات تستجيب لاحتياجات الدارسين الفردية . وأنا أناقش مسألة وضع أسلوب مشترك لطرق التدريس من خلال التكامل بين اللغة والمعرفة الموضوعية ، مع التركيز على أسلوب شامل من أساليب طرق التدريس تم إعداده لدارسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية مع تطبيق للتعليم السائد . وهذا الأسلوب المشترك يمكن تطبيقه على كل الدارسين لأنه يتحدى فرصة أن كل الأطفال "الطبيعيين" يلتحقون بالنظام التعليمي ولديهم قدرات لغوية تمكنهم من التعلم المدرسي .

وهناك دارسون يتحدون فرضية قدرات تعلم اللغة "التقليدية" - أطفال القصر - إذ أظهرت الأبحاث أن أطفال القصر (مثل Locke et al. 2002) لديهم قدر أقل من المعارف وموارد اللغة الأخرى مقارنة بالأطفال الذين ينتمون لجماعات اجتماعية واقتصادية متميزة . وتشير أبحاث أخرى (مثل Heath 1983) إلى أن بعض الفئات الاجتماعية قد لا تستخدم اللغة كأداة للتعلم بنسب الطريقة التي تستخدم بها في المدرسة "فالمزوجة غير الملائمة" بين توقعات المدرسة وأساليب الأطفال العملية في التواصل والموارد المتاحة لديهم لها دلالات وتأثير على التعلم المدرسي ودراسة المناهج وأساليب التدريس التي تعمل على تكامل اللغة والتعلم

يتناول الجزء الأول من هذا الفصل احتياجات التعلم الخاصة لدارسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية والدارسين ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل . ويتناول الجزء الثاني بالتفصيل دراسات متفصلة خاصة بإستراتيجيات طرق التدريس اللازمة لهاتين الفئتين من الدارسين وتقييم الأدلة التي تطالب بمعرفة متخصصة لتدريس تعلم اللغة والتعلم المدرسي . ويخلص هذا الفصل إلى أن إستراتيجيات طرق التدريس التي تعمل على تكامل تنمية اللغة والمعرفة المتخصصة تعد بمثابة أسلوب مشترك يصلح لمختلف الدارسين - الطبيعيين منهم أو ذوي الاحتياجات الخاصة لتعلم اللغة - هذا بالإضافة إلى أنه يسمح بالتميز بحيث يتم تلبية الاحتياجات الفردية لكل دارس ، بمن فيهم ذوي الاحتياجات اللغوية المعقدة . ومع ذلك ، فإن استخدام أسلوب

متكامل تجاه اللغة والتعلم ليس أسلوباً مطلقاً في إستراتيجيات طرق التدريس السائدة ، ومن ثم يمكن اعتباره أسلوباً "خاصاً" ومع ذلك ، يوجد ما يشير إلى أن أساليب العمل التطبيقي التامومي التي تحددها السياسات للمجموعات الملهية تؤدي إلى اتساع إستراتيجيات مشتركة لطرق التدريس ومن ثم إلى أسلوب مشترك لتكامل اللغة والتعلم

تعريف وتوصيف التكتلات الأساسية للتلاميذ : اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل

تعليق انتقادي من السهل الانزلاق في وصف فئات المدرسين الذين يفترض أنهم ينتمون بالتجانس فيما بينهم وتعميم هذا التوصيف بالسة لتطور اللغة المعادية والتعلم والتي لم تشر إليها دراسات التطبيقات العملية للاتصال ، التي أشارت إلى أهمية التفاعل والسياق . ويهدف هذا القسم إلى استكشاف احتياجات تعلم اللغة ، في سياق التعلم المدرسي ، بالنسبة لعتين محوريتين هما : دراسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية ، والتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل . ومدى تنوع ونابذ أسباب الاختلافات الفردية واحتياجات تعلم اللغة لديهم يعني أنه قد تكون هناك أسباب أو أساليب تدريس "خاصة" يجب أن نوضع في الاعتبار

خلفية نظرية

يتفق الجميع بوجه عام على أننا جميعاً لدينا استعداد بيولوجي وثقافي لتعلم اللغة . إذ إن أدمتنا مهيئة للتعرف على المعلومات اللغوية ومعالجتها ، سواء للمعلومات الخاصة بلغة واحدة أو بعدة لغات . ويكاد يتفق الجميع أيضاً على أن اللغة تتطور من خلال التفاعل مع العالم الاجتماعي ، لذلك يكون الأطفال نظام للتواصل يربط بين محتوى اللغة وبينها ومعانيها الاجتماعية

ونظريات علم النفس المعاصرة الخاصة بتطور اللغة تعترض أن الأطفال يطفون إستراتيجيات إدراكية قوية لهم يشاهم اللغوية المعقدة (Bates and McWhinney 1987, Tomassello and Brookes 1999) والعلاقة بين الإستراتيجيات الإدراكية ومع اللغة تعترض في الوقت الراهن

عنصرًا رئيسيًا لفهم الصعوبات التي يواجهها الأطفال في تنمية اللغة سواء أكانت لغة أولى أم لغة إضافية (Dockrell and Mochane 1993) ونعد إستراتيجيات الإدراك ووعي الأطفال للضماني والصريح بها مهمة للغاية في الوقت الراهن في مجال تدريس اللغة وتعليم القراءة والكتابة والتدخل ونظريات التعلم الأخرى ، مثل نظرية سكينر Skinner السلوكية ، التي تركز على دور التحاكيمة والتكرار ، والكفاءة والدمج أصبحت غير مفصلة في الوقت الراهن ، رغم أنها لا تزال تستخدم في مواقف تعليم اللغة الرسمية .

في إطار الأسلوب النظري لعلم النفس المعرفي ، نرحب أسباب تأخر تنمية اللغة لدى الأطفال الذين يتعلمون لغتهم الأولى إلى صعوبات حسيّة في تطبيق الإستراتيجيات الإدراكية لمعالجة وتفسير بيئتهم اللغوية المعقدة وإطار العمل الذي وصحه ستاك هاوس Stachhouse وويلر (Wells 1997, 2001) يعتمد على هذا الأسلوب في تفسير صعوبات الكلام واللغة وربما ترجع هذه الصعوبات إلى قدرات الذاكرة قصيرة الأمد وطويلة الأمد ، أو قدرات الإدراك الحسي وتفسير التجزؤ أو برمجة أو ناسق التسلسل الحركي والصدمات الاجتماعية العيفة والحرمان قد يعان من هذه القدرات لدى الأطفال (Bishop and Mogford 1993)

والدارسون من ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل (الذين يطلق عليهم أيضاً ذوي الإعاقة في الكلام واللغة ، أو من يعانون من صعوبات خاصة في الكلام واللغة Dockrell and Lindsay 1998) يعانون من صعوبة معقدة في تنمية اللغة باعتبار أنها مطلب تعليمي أولي بالنسبة لهم حينما يكون "اكتساب اللغة غير طبيعي أو يتسم بالتأخر" (برهم) التعرض الكافي لمدخلات اللغة ، والقدرة الطبيعية على فهم اللغة وسلامة المخ وقدرته على التعلم في المجال غير اللفظي والبي اللفظية المبكر (Bishop 1992:2) وهذه الصعوبة المحددة لا ترجع إلى صعوبة في السمع أو فقدان حاسة السمع ، وصعوبات تعلم عامة ومشكلات عاطفية وعوامل بيئية (Adams et al 1987) وقد يبدو أنماط السلوك السطحي ونتائج الاختبارات متشابهة ولكن صعوبات المعالجة الكامنة وأنماط السلوك التنموي قد تكون مختلفة (Constable 1993)

ثم توصف الصعوبات التي يعانيها الدارسون ذوو الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة

والتواصل في (علم النفس) الإدراكي باعتبارها صعوبات في معالجة اللغة وتحزبتها واسترجاعها والتعامل معها ، ويتم توصيفها لغوياً حينما يؤثر على الواحي للتحللة للغة . وقد تطوي صعوبات النمو الصوتي الفونولوجي (أصوات للكلام) على صعوبات في الإدراك الحسي والتعبير بـ أصوات الكلام وبين الكلمات الحقيقية والكلمات التي لا معنى لها ، بالإضافة إلى صعوبات حركية في تعلم تنوع أصوات الكلام في الكلمات الجديدة

وبعض الأطفال يحدثون صعوبة في فهم أنماط تسلسل الكلمات (التركيب النحوي للجمل) أو تعلم نهايات الكلمات . ويُفسر ذلك بأن هؤلاء الأطفال محروون من فهم الدور الذي تلعبه القواعد النحوية في بطق الكلمات ، وهي المقدرة التي نعرف بـ "الاصطلاح اللغوي للكلمات" وهناك تفسير آخر لذلك ، وهو أن صعوبات القواعد النحوية ترجع إلى الذاكرة قصيرة الأمد ومشكلات تنظيمية

إذ إن كثيرين من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة لديهم صعوبات في تنمية المقررات اللغوية وربطها بالمعاني والمفاهيم (صعوبات دلالية) وتتمثل الصعوبات العامة في تعلم كلمات جديدة ، "الثور على الكلمات" ، واستخدام الكلمات بطريقة مناسبة وتعلم معاني متعددة للكلمات . وقد تكون هناك أسباب عديدة لهذه الصعوبات فالصعوبات الفونولوجية قد تعيق تعلم كلمات جديدة وصعوبات المعالجة فيما يتعلق بالوصول إلى الكلمات واسترجاعها قد تؤدي إلى صعوبة في الثور على الكلمات وعدم المرونة الإدراكية قد تعيق إرجاع عدة معاني لشكل واحد من أشكال الكلمات (مثل الكلب حيوان وهو حيوان أليف ، ومنظدة تسمى "أثاث" و"جساد") . وهناك دلالات خاصة بصعوبات المقررات اللازمة لتصور الإدراك الحسي والتعلم للقرسي .

والأطفال الذين يحدثون صعوبة في الاستحسان المناسب للغة في المواقف الاجتماعية (الصعوبات العملية) يكون لديهم عادة الأشكال الصحيحة للغة ولكن ما يتعلمون به قد لا يعق مع المعنى المتوقع للموقف . والموقف الاجتماعي الذي يحدث فيه الكلام يسمح للمتحدثين وللمستمعين بتكوين استنتاجات ودلالات نابعة من معرفة التفاعلات الاجتماعية ومعرفة العالم

المحيط ومن ثم فإن صعوبات استحضار اللغة بشكل مناسب ترجع غالباً إلى صعوبات في فهم معنى اللغة في سياق الفهم الإدراكي والعاطفي للسياقات الاجتماعية

يعاني جميع الأطفال الذين يعانون صعوبة في التعبير اللغوي تقريباً من صعوبات فهم اللغة بدرجات متفاوتة. هذا يماثل عن أنهم يعانون عادة من صعوبات في تنمية مهارات معرفة القراءة والكتابة وتطبيقها، مما يعكس على عملية التدريس والتعلم. والأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم اللغة ترتبط بالمسود الإدراكي والعاطفي، مثل صعوبة فهم المعاني واختيار الكلمات المناسبة والفهم، يحتاجون غالباً إلى مساعدة في التعلم المدرسي، وما يرتبط بذلك من إستراتيجيات طرق التدريس.

والدارسون الذين يتعلمون لغتين يمثلون فئة متجانسة، وتكون أوجه الاختلاف في اللغة الأولى والاحداثيات العرقية والثقافية والمعتقدات، بالإضافة إلى الفروق الفردية مثل قدرتهم على التعلم، ومدى إجادتهم للغة الأولى وقدرتهم على تعلم لغات أخرى وتأثيرهم التعليمي والنوع من حيث الذكورة والأنوثة

والدارسون ناطقوا اللغة الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية يكونون قد اكتسبوا عادة إحدى اللغات بنجاح، وهي لغتهم الأم، والتي يستخدمونها على نطاق واسع في التواصل الاجتماعي وتعلم القراءة والكتابة. وهم يحتاجون إلى تعلم اللغة الإنجليزية لكي يحسنوا أدائهم في المدرسة، ولكن يحصلوا بعد ذلك على وظيفة أفضل والمشاركة في المجتمع أوسع

ونتيجة اللغة لا تعد سبباً من أسباب صعوبات التعلم ومعظم دارسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لا يعانون من صعوبات تعلم حقيقية بنفس الطريقة التي يوصف بها ذوو الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل. ومع ذلك تشير الإحصائيات في دول عديدة مثل - إنجلترا والولايات المتحدة وأستراليا، إلى أن التلاميذ الذين يدرسون لغتين يمثلون أقل العرق في الإجازة التعليمي وما زالوا يمثلون نسبة كبيرة من حيث التباين التعليمية الخاصة (Gillborn and Youdell 2000). وربما يرجع ذلك إلى عوامل عديدة مثل فقر كثير من التلاميذ أثناء السنين الذين يمثلون أقلية لغوية، وتكوين التلاميذ لهويتهم المدرسية وتصور المدرسين للاختلاف والإعاقة ومن

المحتمل أن أساليب التدريس العملية الخاصة بتعليم المناهج الدراسية من خلال لغة الدارس الثانية تسهم أيضاً في إتقان الإنجاز

وقد خص ماتس Matos وأومارك Omarck (1984) المرق بين التلاميذ الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلفة ثانية والتلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بقولهما

دارسو اللغة الثانية الذين يكون أداؤهم منخفضاً في المدارس سبب ضريبة اللغة الإنجليزية عليهم و/ أو سبب الاختلافات الثقافية بحسب أن تميز بينهم وبين الأطفال الذين تظهر عليهم أعراض أمراض التواصل و/ أو الشذوذ الذي يحتاج إلى تدخل تعليمي خاص

وهذا التمييز معترف به في تشريعات التعليم في دول كثيرة ولكن ليس في كل الدول . وقد فرق قانون التعليم البريطاني لسنة 1984 بين الاحتياجات التعليمية والتفاسير اللاحقة اللازمة لدارسي اللغة الإنجليزية كلمة ثانية والدارسين ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل . وقد أثبتت لدارسي اللغة الإنجليزية كلمة ثانية عرض كبيرة للاندماج مع دهم إصالي من مدرّس متخصص ، في حين أن الدهم المتخصص للدارسين ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل يقدم لهم خارج النظام التعليمي ، من خلال الخدمات الصحية ، وكان حتى وقت قريب لها تأثير محدود على الاندماج في التعليم العادي

والتمخيص الموجه لخصائص دراسي اللغة الإنجليزية كلمة ثانية والدارسين ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام والتعليم والتواصل تشير إلى أن احتياجاتهم التعليمية الخاصة باللغة تشابه الاحتياجات التي يمكن أن تطبق في أساليب التدريس ومعظم الدارسين في كلتا الفئتين يتمتعون بقدرات إدراكية تمكنهم من تحقيق نتائج مماثلة لأقرانهم . وإتخفاض الإنجاز المدرسي الدراسي لايد أن يشير تساؤلات حول دور أساليب وإستراتيجيات التدريس وتأثيرها على تعلم هؤلاء التلاميذ

وقد قدم كومينس Cummins (1984) إطار عمل نظري لاستكشاف الحدود المشتركة بين التعلم الأكاديمي المفاهيمي والتعلم من خلال اللغة ويميز كومينس بين تعلم اللغة بهدف التواصل الاجتماعي والتحاور (مهارات التواصل الأساسية بين الأفراد) ولغة يهدف التعلم الأكاديمي (البراعة في فهم اللغة الأكاديمية) . وتشير الأبحاث إلى أن معظم الأطفال ثنائيي اللغة نمو لديهم

مهارات التواصل الأساسية في غضون سنتين من الانغماس في بيئة اللغة الثانية وتشير الدراسات أيضاً إلى أن الدارسين ثنائيي اللغة قد يستغرقون ما بين خمس سنوات إلى سبع سنوات لكي يتمكنوا من استخدام اللغة لتعلم الشائع الأكاديمية مثلما يفعل نظراؤهم أحاديي اللغة (Collier 1989). ويرى كوميس أن البراعة في فهم اللغة الأكاديمية تمثل العلاقة بين اللغة ومهارات التفكير العليا، مثل التحليل، وتوليف المعلومات وتقييمها، بالإضافة إلى القدرة على الاستدلال والتنبؤ وفهم الدلالات. والعنصر الحاسم في نمو اللغة بالنسبة للبراعة في فهم اللغة الأكاديمية هو نمو المقررات بسبب الارتباط بين الكلمات والمفاهيم الصعبة. ويرجع كوميس، وآخرون، صعوبات التعلم واكتساب اللغة وفيخاص الإبحاز إلى إستراتيجيات طرق التدريس وليس إلى مشكلات مرضية يعاني منها دارسو اللغة الإنجليزية كلفة ثانية

ويلاحظ، فقد أوضحت أن الأسباب الفرصية للاحتياجات الخاصة لتعلم اللغة لدى دراسي اللغة الإنجليزية كلفة ثانية والدارسين ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل تكون مختلفة تمام الاختلاف. وأرى مع ذلك أن الأسباب الفرصية لصعوبة تعلم اللغة تكون قليلة الأهمية بالنسبة للتقدم التعليمي مقارنة باحتياجات التعلم. فاحتياجات التعلم اللازمة لكلنا العثتين تحتاج إلى إستراتيجيات وأساليب تدريس يركز على العلاقة بين اللغة والتعلم، واستخدام اللغة في التعلم الأكاديمي. وقد اخترت في القسم التالي دراسات كوتيتو Pioluxum توضح إستراتيجيات طرق التدريس التي تعرض اللغة باعتبارها وسيلة لدعم تنمية اللغة بالإضافة إلى تدعيم التعلم الأكاديمي. والمؤشر المستمر لإستراتيجيات طرق التدريس يسمح بمزيد من التفرقة والتمييز بالنسبة لاحتياجات الدراسية الفردية.

تكاملي اللغة والتعلم

يمثل التحدي الأساسي في إعداد أسلوب عملي من أساليب طرق التدريس له أساس نظري حيث يتيح معلم المهج الدراسي للدارسين ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل وأن يدعم في الوقت نفسه احتياجاتهم الفردية الخاصة بتنمية اللغة والمهارات. وقد اتجهنا إلى

أسلوب يخلق إستراتيجيات طرق تدريس للغة الإنجليزية كلفة ثانية . واستناداً إلى فكرة كومبس الخاصة بدمج تطور اللغة في تعلم المناهج ، يجب أن تعمل إستراتيجيات طرق التدريس على دمج معرفة موضوع المحتوى والمعمليات مع مجال معرفة اللغة وهذا الأسلوب له دلالات عظيمة بالنسبة للمهيين المعينين بتعليم المدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل ، والتي تتضمن مسائل خاصة بالهوية المهنية بالإصانة إلى التطوير المهني

استمرار تكامل اللغة والتعلم

استمرت إحدى الدراسات التي قام بها ستودلوت (2002) Stoddart وآخرون التحديات الخاصة بإعداد مدرسين متخصصين قادرين على وضع أسلوب من أساليب طرق التدريس والإستراتيجيات التي تعمل على تكامل تعلم اللغة ومحتوى المادة الدراسية . وقد اقترحوا ثلاثة أساليب لتكامل محالات المادة : الأسلوب الموضوعي ، والأسلوب الانضباطي المتبادل ، والأسلوب المتكامل . ويفترض إطار العمل الذي اتبعوه ، الذي يعتمد على أفكار دريفوس Dreyfus و Dreyfus (1986) ، أن هذه الأساليب الثلاثة تمثل خطاً مستمراً لتكامل المحتوى والمعمليات الخاصة بالموضوع ومجالات معرفة اللغة

– الأسلوب الموضوعي : مادة أو موضوع رئيسي يخلق علاقة عبر الموضوع واللغة مثل ربط العلم باللغة قد يدور حول موضوع ما ؛ مثل البحر

– الأسلوب الانضباطي المتبادل : المعرفة والمعمليات ذات للحال التناوبي تستخدم لدعم التعلم في المرحلة الابتدائية ؛ مثل استخدام اللغة لتعلم العلوم ، وتعلم معارف علمية جديدة

– الأسلوب المتكامل : كل من حقلي المعرفة (اللغة والمعلوم) يكونان متوازنين ، والتعلم في أحد الحقلين يكمل أحقل الآخر ويدعمه ، فالتعلم ينسجم بالتألق ويدعم التعلم في كل من حقلي المعرفة

وقد وضع ستودلوت ورملاؤه ، من خلال الأدلة التي جمعوها من المدرسين عن طريق ملاحظة التطبيقات العملية والمقائلات الخاصة بتأملهم في التعلم ، مفاهيم لتطبيق إستراتيجيات طرق

التدريس المتكاملة واقترحوا حزمة مستويات لتحديد مدى تقديم المدرس المفاهيمي لطرق التدريس ومؤشرات الممارسة العملية :

— المستوى الأول عدم ظهور أي شكل من أشكال التكامل ويعتبر اللغة وتعلم المادة من الساحة المفاهيمية حقلاً منعزلاً وصعلاً ، ولا يمكن تعلمها في نفس الدرس ، والمعرفة تعتبر قاعدة مفرقة ، دونما اعتبار للسياق والمداخلات التي يقدمها الطالب محدودة أو لا يبادر بالاستثمار

— المستوى الثاني يدرك أن التكامل بين اللغة ومحالات المادة ممكن نظرياً ولكنه لا يسهم ربط النظرية بالتطبيق العملي ولا توجد معرفة بإستراتيجيات طرق التدريس المناسبة وتعليمات الموضوع ، مثل موضوع المحيط ، تستخدم كموضوع تنظيمي . وتكامل اللغة والتعلم يوصف بشكل متسلسل ، مثل : تحدث عن موضوع ثم اكتب عنه

— المستوى الثالث ظهور مفهوم التكامل ، ويمكن التفرقة بوصوح بين حقوق المعرفة ، ولكن مع فهم محدود للممارسات المشتركة فعلى سبيل المثال ، يستخدم حفل من حقوق المعرفة لتقديم الحقوق الأخرى - باستخدام مهارات ، مثل مهارات تكوين مفردات وكتابة المهام والواجبات ، لربط الحقوق ببعضها البعض

— المستوى الرابع فهم التكامل بشكل صمني باعتباره علاقة متبادلة بين اللغة وحقل المادة ولكن محتوى أي حفل قد لا تتم نمطيته بعمق وقد نصف خطة لتكامل المنهج الدراسي تعتمد على الممارسات المشتركة بين الحقوق ، مع تحديد التحديات التي يتطوي عليها تكامل المنهج الدراسي

— المستوى الخامس تفهم صريح شامل للتكامل إذ يقومون بوصف التكامل وتقديم أمثلة للتحليل ولاحظارات السياقية ، نماذج للتحويل وتطبيق مفهوم التكامل على مواقف جديدة ويعتمدون على إطار عمل مفاهيمي (مثل الاستسلام) لتطبيق منهج دراسي متكامل من حقوق المعرفة ، التي تركز على مهارات التفكير المتقدمة التي تدعم التعلم ، والكلام والكتابة لنقل الأفكار

بعد هذا التحسّس المستمر تثابة محال فهم لتوصيح للتقدم المفاهيمي لدى المدرسين من حيث تفهم براعة اللغة باعتبارها مجموعة من المهارات في حفل مستمر من حقوق المعرفة ، يؤدي إلى إدماج التطبيقات العملية للتطبيق مع عملية للتعلم . وإستراتيجيات طرق التدريس تتطوي على

مهارات اللغة (مثل معرفة التراكيب النحوية والمفردات وعلاقات المعاني) ولكن هناك تركيزاً أكثر على التطبيقات العملية المنطقية والاتصالية لتكوين المعاني من خلال التفاعلات التي تتم داخل الفصل. وقد اعتمد المدرسون على إستراتيجيات بالينسكار (Palinacer 1986) الخاصة بالمهم والإدراك، عن طريق مناقشة معاني مصوص للواد

توحيد المفكرة الأساسية، تحديد الأسئلة التي يطرحها المدرس، توضيح المعاني وتصحيحها، التكهن والتوصل إلى أدلة وبراهين. والتدريس والتعلم يكونان متصمناً في العمل التعاوني السياقي الذي يوفر التعلم انتماسك بين موضوعات اللغة ومعرفة للوضع

تقييم المطالبة بتعليم خاص بالتدخل

سوف أتعتمد في هذا القسم على نموذج ستودارت وزملائه الخاص بالتقدم المفاهيمي لدى الممارسين لمهم إستراتيجيات طرق التدريس للتكاملة وتطبيقها لتقييم بعض نماذج إستراتيجيات طرق التدريس الخاصة باللغة والتعلم في البيئات التحليلية والتعليمية. وهناك ملمحان أساسيان يجب أن يوصفا في الاعتبار عند تقييم الأدلة المستفزة من الدراسات التي تعرض حالة التدريس "الخاص" والدخل بالنسبة للدارسين ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل. أما الملمح الأول فهو أن تقييم فعالية أي أسلوب متكامل يتحدد بدراسات قليلة في هذا المجال وبصعوبات منهجية. ويمثل الملمح الثاني في وجود دليل يشير إلى أن الإستراتيجيات التي تعمل على تكامل اللغة والتعلم تستخدم بنجاح في سياقات طرق التدريس مع الدارسين ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل، تماماً مثلما تستخدم مع دارسي اللغة الأخرى مثل التلايد الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلفة ثانية

المعالية

تبني العديد من الدراسات البحثية الخاصة بالدارسين ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل أسلوباً غير متكامل، حتى ولو كان الدارسون في بيئات تعليمية والتدخل يركز على

إجادة اللغة التي اكتسبت بعمقاً عن تعلم الملهج الدراسية. وقد قامت تلال (2000) باستعراض الدراسات الخاصة بتأثير برامج التدريب على اللغة على الأطفال "المعرضين لخطر دواشي" في سن المدرسة ممن يعانون من صعوبات في تعلم اللغة. وحصلت إلى أنه حتى رغم أن التقنيات والإستراتيجيات الخاصة بالتطبيق العملي للكشف الذي يتم من خلال الانسحاب من الفصل تبدو فعالة بالنسبة لتنمية اللغة، فإن الأسئلة التي تظل مطروحة هي كيف يستطيع التلاميذ الذين تعلموا إستراتيجيات الفهم والإدراك بشكل منفصل أن "يتقنوا" فعالية مهاراتهم اللغوية المحددة "ويعملونها" في سياقات النقاش الخاص بالمفاهيم الدراسية. ومايرال يهتم دراسة ذلك دراسة طويلة إذا كنا نريد تطبيق هذه التقنيات على تعلم الملهج الدراسية أو إدماجها فيها وبالإضافة إلى ذلك ترى تلال (2000: 150) أن الأبحاث المستقلة يجب أن تتوقف عن التركيز على معرفة المسائل (صعوبات ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل)، وأن تركز على تطوير أساليب علاجية عملية وفعالة

واستعراض الدراسات والأبحاث الأخرى يشير إلى أن هناك صعوبات منهجية في تقييم أبحاث فعالية التدخل وبرامج التفريس (Poppie and التفرس 2000; Conti - Ramsder and Botling 2000; Wellington 2001)

وترتكز الانتقادات الموجهة لهذه الدراسات على صيغ تنوع السببات المرضية، وتصور المانح التجريبية والتدخلات غير القياسية. وحينما يتم التعامل مع مهارات اللغة بشكل متصل عن مهارات التعلم، تهتم الدراسات في اللقاه الأول بتدخلات الانسحاب حيث تركز الأهداف على "اللقاه" فالدارسون ذوو الاحتياجات الخاصة بالكلام واللغة والتواصل قد يتعلمون في مستوى تقدمهم التعليمي بسبب استبعادهم من التعلم في العصور العادية، وموقف كونتي - رامسدين وبوتنج (2000: 221) الخاص بعدم التكامل يبدو واضحاً حينما يقولان "لو أن الأمر على هذا الوضع، فمن الضروري والحنيني أن تكون مهارات اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقة في الكلام واللغة قد تقدمت لمستويات فعالة لأقصى حد ممكن"

والعديد من برامج تعلم اللغة المستخدمة في المدارس وفصول الأطفال ذوي الاحتياجات

الخاصة في الكلام واللغة والتواصل (Roes 2002) (مثل الاستخدام الاجتماعي لرماج اللغة ، Ri- naldi 1995 ، تدريس الكلام ، Locke and Beech 1991) لم يتم إجراء أبحاث حولها بهدف تقييمها . ويرغم عدم تقييم الدراسات الخاصة بإستراتيجيات طرق التدريس ما بعد اللغوية التي تعمل على تكامل اللغة والتعلم الدراسي ، إلا أنها أشارت إلى فعالية تعلم التطبيقات اللغوية الأكاديمية بشكل فردي وبشكل جماعي وعلى مستوى المصنوع كلها ، بالنسبة لدراسة اللغة الإنجليزية كلمة ثانية ، والدروس (McWilliam 1998) ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل (مثل Goldfus 2001 ، Hesketh et al. 2000)

وقد أشارت دراسات الحالة الخاصة بالأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل أن التدخل يكون ناجحاً عندما تتكامل بعض الاحتياجات اللغوية للمتعلم الدراسي مع خطط العلاج

تتكامل اللغة والتعلم بالنسبة لمعدي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل تبدو الأدلة الخاصة بالمطالبة بوضع إستراتيجيات لطرق تدريس على أساس تنمية تعلم وتدريس اللغة للدارسين ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل ، مترددة للغاية في الوقت الراهن . وبالإشارة إلى المحنى المستمر للتدخل الخاص بتدريس وتدريس ، تعكس الدراسات العملية تطبيق أساليب التدريس الموضوعية مع تفهم حديث لعملية التكامل (المستوى الثالث) وتوجد أدلة وبراهين في الدراسات الخاصة بإستراتيجيات التعلم ما وراء اللغوي وما وراء الإدراكي والأساليب المستخدمة مع دارسي اللغة الإنجليزية كلمة ثانية والدارسين ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل ، على مراقبة فهم اللغة والتعلم ومساعدة الأطفال على أن يتحولوا إلى دارسين مستقلين . ويستخدم الدارسون الوعي ما وراء اللغوي حينما يتمكنون من تعليق استخدامهم التلقائي للغة ، الذي يرتبط بنقل المعنى ، لكي يتأملوا بعض خصائص اللغة نفسها . وحينئذ على ذلك هو جميع الإستراتيجيات ما وراء اللغوية في تنمية الوعي الصوتي الفونولوجي في متاهج تعلم القراءة والكتابة . وكانت هذه الإستراتيجية تعتبر من

قبل إحدى إستراتيجيات طرق التدريس "الحصاة" للمفوس الذين يعانون من صعوبات في الكلام ومعرفة القراءة والكتابة . وتعد في الوقت الراهن إحدى إستراتيجيات طرق تدريس القراءة والكتابة في للمفوس المعادية .

والوحي الفونولوجي باعتباره إستراتيجية من إستراتيجيات طرق التدريس يتيح لأخصائي علاج اللغة والكلام فرص إدماج أساليب التدخل في تعلم المناهج الدراسية . وأوصحت الدراسات كيف يمكن أن يستفهمه أخصائيو علاج اللغة والكلام ومدرسو التلايد الذي يعانون من صعوبات في الكلام (e.g. Heath et al. 2000)

وتشير دراسات الحالة إلى أن توطيع إستراتيجيات ما وراء اللغة في زيادة الإدراك الفونولوجي يمكن أن تستخدم فيما هو أمد من تعلم القراءة والكتابة لتعليم مهارات المناهج الدراسية الجديدة (Poppel and Wellington 2001)

وتشير الأدلة والبراهين المستقاة من الدراسات التي تستخدم أسلوب ما وراء اللغة لتنمية المهارات الفونولوجية إلى أن الدارسين (Howen and Dean 1994, Adams et al. 2000) يستفهمون للمهارات الجديدة خارج نطاق البرنامج وعبر مجالات أخرى من مجالات تعلم اللغة ولغة أوجه تشابه عديدة بين إستراتيجيات ما وراء اللغة المستخدمة مع دارسي اللغة الإنجليزية كلمة ثابتة والإستراتيجيات المستخدمة مع الدارسين ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل . ويشير كونستابل (2001) إلى أن تحس المصاعب والمروص للمعجبة من خلال دقة المعلومات المخزنة لدى الدارسين ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل يعتمد على تقوية المعرفة الدلالية وزيادة الوحي والإدراك الصوتي الفونولوجي . ورغم أن الاختلافات المنهجية في الدراسات البحثية تؤدي إلى نتائج متعارضة ، إلا أن هناك بعض الخصائص المهمة — انتهاء المقررات - المقررات قليلة ، وثيقة الصلة بالتعلم داخل الفصل ، متفان من حيث الدلالة والفهم

— كثرة التكرار في السياقات المختلفة مع الخط القاعدي لرقم التعرص إذا أمكن

— تعليم المقررات مع تقديم مساعدة صريحة لتنظيم معلومات دلالات الألفاظ وتخزينها

— صعوبات التذكيرة تعي ضرورة تعلم المقررات قبل خيرات التعلم وأثناءها وبعدها لمساعدة

التلاميذ على تخزين المعلومات وتكاملها معاً بكفاءة

لقد تعاون المدرسون وأخصائيو العلاج وتم استخدام معارف فنية معينة خاصة باللغة هدف تعليم المفردات فمن خلال استخدام إطار محدد للتدريس يصبح لدى الطفل "أداة مساعدة" لتعلم المفردات الجديدة وإستراتيجيات ما وراء اللغة وإستراتيجيات التواصل يتم تعلمها بشكل مباشر ويكون الهدف الأساسي هو عدم احتياج الطفل لهذه الإستراتيجيات حسبما يصبح نظام مصالحة اللغة والكلام لديه أكثر كفاءة (Constable 2001: 361) ولوحظ وجود قيود مماثلة في حالة تعليم فانس اللغة الإنجليزية كلفة ثانية

كما تستخدم إستراتيجيات ما وراء اللغة في "النصوص الثرية"، وهو أسلوب من أساليب التدريس الخاص بدارسي اللغة الإنجليزية كلفة ثانية لتنمية مفردات المهج الدراسي (McWilliams 1998) والمواد المعجمية المستهدفة تنطبق على إطار عمل معجمي يتخطى حدود تعريف معاني الكلمات ويطلب الدارسين فحص المعنى المحتمل للكلمات وهذا الأسلوب يساعد الدارسين على تحطيط عمليات المشاركة في البحث عن معاني الكلمات وصعرة كيف بتفسير معنى الكلمة حسب السياق والاستخدام ويشير ماك وليامز إلى أن دارسي اللغة الإنجليزية كلفة ثانية يحتاجون إلى التمرس المتكرر للكلمات الجديدة وأن تتاح لهم فرص التعامل بها واستخدامها وهذه الإستراتيجية من إستراتيجيات طرق التدريس تكمل فيما يبدو الإستراتيجية التي اتبعتها كونستابل وملاؤها، ومع ذلك لم ترد أية تقاوير حتى الآن عن تطبيقها على الدارسين ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل وغيرهم من الدارسين الطبيعيين

وما وراء الإدراك بعد قدرة مماثلة لدى التلاميذ لتعليق سلوكهم التعليمي التفقائي لكي يتأملوا

ويعكروا في التواحي الخاصة متملمهم (O'Malley and Chamot 1990)

والدارسون الذين يطورون لتتهم من خلال تعلم المهج الدراسي ومن خلال النصوص، من مهم الدارسون ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل والدارسون ثنائيو اللغة من يدرسون اللغة الإنجليزية كلفة ثانية والدارسون الذين يعانون من صسر القراءة والكتابة، بين أنهم يستقبلون من برنامج التدريس العام داخل الفصل عن طريق تعلم هذه الإستراتيجية من

إستراتيجيات الفهم والإدراك مستخدم النصوص ، مع ارتفاع معدلات الإعجاز والتحصيل مرور الوقت (Goldfus 2001)

وتشير هذه الدراسات إلى بعض إستراتيجيات طرق للتدريس المستخدمة والمماثلة لتطبيقاتها للعبة بالنسبة لدارسي اللغة الإنجليزية كلمة ثانية وحوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل . ومع ذلك لم يشر الباحثون إلى وجود هذا التشابه ولا يبدو أنهم يعمدون شيئاً من التطبيقات العملية المشتركة بسبب الحدود المنظمة وهذه الإستراتيجيات تحقق ومتحني الاستمرارية الذي وصمه ستودارت ورملازه وتتمحور الأسلوب المتكامل لتطوير اللغة والتعلم الدراسي

وتوجد أدلة أخرى في إستراتيجيات طرق التدريس التي تسمى إلى إحداث تكامل بين تطوير اللغة والتعلم في السوات المبكرة وبرنامج "الأوقات الخاصة" هو أحد البرامج التي تم إعدادها كأسلوب غير توجيهي لتمكين الطفل من فهم عمليات التواصل (Cockerill n.d) وقد يعانون من صعوبات شديدة في التواصل أو من صعوبات اجتماعية عن طريق تبادل المعلومات بطريقة تقليدية ومركبة . وقد قام كوك (Cook 199: 106) بمراجعة برنامج الوقت الخاص لمعرفة ما إذا كان هناك أي شيء "خاص" أو "مختلف" عن العمل اليومي وتفاعلات الكبار مع الأطفال .

وحصلت إلى أن الملمح الأساسي من ملامح برنامج الوقت الخاص والتدريس يجعلان منه برنامجاً "خاصاً" يرتبطان بسلوك الكبار وهي الأفكار بمعرفة اللغة والتعلم وتطبيقهم لهذه المعرفة وخلفت إلى أن برنامج الوقت الخاص يعد فرصة مألوفة للتفكير لتعليم كيف يحولون معرفتهم الضمنية باللغة إلى معرفة مباشرة . ويتطوي البرنامج على إمكانيات التعلم في حال محبة في تطبيق معرفة باللغة لتبادل الاتصال المرتب المشترك . وبالإشارة إلى متحني ستودارت المستمر ، يعكس برنامج الوقت الخاص تحقق المستوى الخامس لتكامل اللغة والتعلم الإدراكي

الخلاصة

لقد أثرت إلى أن هناك أدلة وبراهيم تدعم فكرة ضرورة وجود أسلوب مشترك من أساليب طرق التدريس يعتمد على متحني الاستمرارية لتكامل اللغة والتعلم وعمومية هذا الأسلوب

تشير إلى أنه أسلوب فعال من أساليب التدريس التي تنطبق على كل المدارس ، وليس على من يعانون من صعوبات تعليمية فقط ، أو المدارس الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلفة ثابتة أو ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل وهو يتحدى فرضية أن الفقرات اللغوية لعظم المدارس يمكن تكبيسها مع مناهج دراسة اللغة بدون الحاجة إلى طرق تدريس متكاملة وقد اعتمدت في عرض هذه الحجة على أبحاث مبسطة في مجال تدريس اللغة الإنجليزية كلفة ثابتة والتدريس لذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل ، وهي أبحاث متصيرة عادة ، لتوضيح وجود تشابه في تصور المعاهيم وتطبيق تطوير تدريس اللغة وإدماجها في المعرفة الموضوعية ، داخل الفصل

وتشير الأبحاث والتطبيقات العملية إلى أن صعوبات تعلم اللغة واحتياجات المدارس ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل تحدد "خصوصية" أو تميز برامج التدخل الفردية وقد لوحظ هذا الوصف بالقرب من الحد الأقصى في مستوى الاستمرارية المتصل الخاص بتعلم اللغة حيث لا يوجد تكامل في عملية تعلم اللغة أو يوجد تكامل محدود مع تعلم المناهج الدراسية وصحى الاستمرارية المتصل يمر عبر إستراتيجيات طرق التدريس مما يدفع إستراتيجيات ما وراء الإدراك وإستراتيجيات ما وراء اللغة وإستراتيجيات الفهم إلى وضع معاهيم عامة وتطبيق إستراتيجيات طرق التدريس الخاصة بالتكامل وفي إطار هذه الإستراتيجيات توجد فرصة لتطوير تقنيات وتطبيقات عملية مختلفة ، ومواد ونتائج بحث تلي الاحتياجات الأطفال الفردية

وأخيراً هلإن "خصوصية" إستراتيجيات طرق التدريس الخاصة باللغة وتعلم المناهج الدراسية يتطوي بالأحرى على ريادة وعي المدرسين باستخدام لغتهم في الاشتراك مع التلاميذ في إعداد برامج التعلم ولكي تتعد هذه الإستراتيجيات ، يحب على المهنيين لتعريف تطوير لغة تتناول تكامل تعلم اللغة والتعلم الأكاديمي ويجب أن يتمتع أخصائيو العلاج ومدرسو المواد والمدرسون المتخصصون بالمعرفة اللازمة لتطبيقات اللغة الخاصة بالتعلم الأكاديمي بالإضافة إلى تطبيق هذه المعرفة في عملية دمج اللغة بالتعليم . وإجراء أبحاث حول عملية تطوير أداء المهنيين تعد من البرامج المهمة

موجز

طبيعة المجموعة

— تضم هذه الفئة دراسي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة

والتعلم ، مع ملاحظة وجود تباين بين أفراد هذه المجموعة ومن جانب إلى آخر منها

— ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل يعانون من صعوبات في مهارات

الإدراك مثل مهارات معالجة اللغة وتحريرها واسترجاعها

— ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل يعانون من مشكلات في التعبير عن

الأصوات والتعرف عليها ، ومشكلات في تركيب الجمل ودالاتها و/ أو تطبيقات ذلك

العملية .

— الصعوبات التي يعاني منها ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل لا ترجع إلى

فقدان السمع أو صعوبات عامة في التعلم ، أو مشكلات عاطفية أو إلى عوامل بيئية

— الدارسون ثنائيو اللغة الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية يتعلمون إحدى اللغتين عادة

بنجاح .

— يوجد ضمن فئتي الدارسين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وذوي الاحتياجات

الخاصة في الكلام واللغة والتواصل أطفال كثيرون يتمتعون بصفات إدراكية مماثلة للقفدرات

التي يتمتع بها نظراؤهم .

طرق التدريس :

— انظر ما يلي لاحقاً بالنسبة للمناهج الدراسية .

— لوحظ وجود عدد من المشكلات للفهجة (مماثلة للمشكلات التي أشير إليها في العنصر

الأخرى) مما يحمل من الصعب الإجابة عن الأسئلة الخاصة بإعداد طرق تدريس للاحتياجات

الخاصة استناداً إلى أبحاث واضحة .

النهج الدراسي *

- لابد من إجراء تكامل بين المعرفة الموضوعية ومعرفة الحقل اللغوي
- الأعمال الخاصة بفروسي اللغة الإنجليزية كلمة ثانية يمكن تطبيقها على الدارسين ذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل
- واستناداً إلى ستودارت ورسلايه ، تم تحديد ثلاثة أساليب لتطبيق مثل هذا التكامل ، الأسلوب الموضوعي والأسلوب الانصياعي التبادلي والأسلوب للتكامل .
- وانطلاقاً مما سبق ، تم تحديد خمسة مستويات من مستويات التقدم المفاهيمي لطرق التدريس ومؤشرات للتدريس العملي .

المعرفة *

- تم تصنيفها ضمن المفاهيم الدراسية
- حالة العروق الفردية مقابل العروق العامة كأساس من أسس طرق التدريس
- المسببات المرصية مختلفة ولكن احتياجات التعلم متماثلة بالنسبة للفتن ، مثل الحاجة إلى التكرار في السياقات المختلفة .
- لم يتم استكشاف ودراسة علاقة دارسي اللغة الإنجليزية كلمة ثانية وذوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة والتواصل وطرق التدريس العملية بالعنايات الأخرى ذات الاحتياجات الخاصة .
- الأساليب المنشار إليها معقدة لكل الدارسين ، أي الاختلافات العرقية (ليس جماعة / عامة) ، حالة الاختلافات .
- واستناداً إلى ما سبق ، يحتاج المدرسون والهيون الآخرون إلى تطوير لغة يحشون من حالاتها تكامل تعلم اللغة مع تعلم المواد .

مراجع مهمة تم عرضها

– الحالة تعتمد على النهج الدراسي اعتماداً كبيراً

تم التأكيد على

– تكامل المعرفة الموضوعية ومعرفة طفل اللغة (بالإضافة إلى افتراض المعرفة (العربية للدارس)

– نستخدم دراسة اللغة الإنجليزية كلمة ثانية ودوي الاحتياجات الخاصة في الكلام واللغة

والتواصل كمادج لطرق الجمع بين حقلين متميزين (من حيث طرق التدريس) مع إبراز

الواحي العامة المشتركة .

المراجع

- Adams, C., Byers Brown, B. and Edwards, M. (1997) *Developmental Disorders of Language*, 2nd edn. London: Whurr.
- Adams, C., Nightingale, C., Hesketh, A. and Hall, R. (2000) Targeting metaphonological ability in intervention for children with developmental phonological disorders, *Child Language Teaching and Therapy*, 16(3): 285–300.
- Bates, E. and McWhinney, B. (1987) Competence, variation and language learning. In B. McWhinney (ed.) *Mechanisms of Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bishop, D. V. (1992) The biological basis of specific language impairment, in P. Fletcher and D. Hall (eds) *Specific Speech and Language Disorders in Children*. London: Whurr.
- Bishop, D. V. and Mogford, K. (eds) (1993) *Language Development in Exceptional Circumstances*. Hove: Erlbaum.
- Cockerill, H. (n.d.) *Communication through Play: Non-directive Communication Therapy "Special Times"*. London: Blackrose Press.
- Collier, V. (1989) "How long?" A synthesis of research in academic achievement in a second language, *TESOL Quarterly*, 23: 509–31.
- Constable, A. (1993) Investigating word-finding difficulties in children, Unpublished MSc thesis, College of Speech Sciences, National Hospital, University College London.
- Constable, A. (2001) A psycholinguistic approach to word-finding difficulties, in J. Stackhouse and B. Wells (eds) *Children's Speech and Literacy Difficulties 2*. London: Whurr.
- Conri-Ramsden, G. and Botting, N. (2000) Educational placements for children with specific language impairments, in D. V. Bishop and L. Leonard (eds) *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. Hove: Psychology Press.
- Cook, T. (2003) Special Time: What's special about Special Time?, in E. Griffiths (eds) *Communication Counts: Speech and Language Difficulties in the Early Years*. London: David Fulton.

- Cummins, J. (1984) *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dockrell, J. and Lindsay, G. (1998) The ways in which speech and language difficulties impact on children's access to the curriculum, *Child Language Teaching and Therapy*, 14(2): 117-33.
- Dockrell, J. and McShane, J. (1993) *Children's Learning Difficulties: A Cognitive Approach*. Oxford: Blackwell.
- Dreyfus, H. L. and Dreyfus, S. E. (1986) *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. New York: Free Press.
- Gillboen, D. and Youderli, D. (2000) *Reasoning Education: Policy, Practice, Reform Equity*. Buckingham: Open University Press.
- Godthas, C. (2001) Reading comprehension and ESL adolescents with difficulties: a cognitive processing model. Unpublished doctoral thesis, University of Birmingham.
- Heath, S. B. (1983) *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hesketh, A., Adams, C., Nightingale, C. and Hall, R. (2000) Phonological awareness therapy and articulatory training approaches for children with phonological disorders: a comparative study, *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35(3): 337-54.
- Howell, J. and Dean, E. (1994) *Treating Phonological Disorders in Children: Theory to Practice*. London: Whurr.
- Locke, A. and Beech, M. (1991) *Teaching Talking*. Windsor: NFER-Nelson.
- Locke, A., Ginsborg, J. and Prens, I. (2002) Development and disadvantage: implications for the early years and beyond, *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37(1): 3-15.
- McWilliam, M. (1998) *What's in a Word? Vocabulary Development in Multilingual Classrooms*. Stoke: Trentham Books.
- Mattis, L. and Orsark, D. (1984) *Speech and Language Assessment for the Bilingual Language Handicapped*. San Diego: College-Hill Press.
- O'Malley, J. and Chamot, A. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palincsar, A. S. (1986) Metacognitive strategy instruction, *Exceptional Children*, 53(2): 118-24.
- Poppo, J. and Wellington, W. (2001) Working together: the psycholinguistic approach within a school setting, in J. Stackhouse and B. Wells (eds) *Children's Speech and Literacy Difficulties 2*. London: Whurr.
- Rees, R. (2002) Language Programmes, in M. Kersner and J. Wright (eds) *How to Manage Communication Problems in Young Children*, 3rd edn. London: David Fulton.
- Ronald, W. (1995) *Social Use of Language Programme for Primary and Infant School Children (SULP)*. Windsor: NFER-Nelson.
- Stackhouse, J. and Wells, B. (eds) (1997) *Children's Speech and Literacy Difficulties*. London: Whurr.
- Stackhouse, J. and Wells, B. (eds) (2001) *Children's Speech and Literacy Difficulties 2*. London: Whurr.
- Stoddart, T., Pinal, A., Latzke, M. and Canaday, D. (2002) Integrating inquiry science and language development for English language learners, *Journal of Research in Science Teaching*, 39(8): 664-87.
- Tallal, P. (2000) Experimental studies of language learning impairments: from research to remediation, in D. V. Bishop and L. Leonard (eds) *Speech and Language Impairments in Children: Causes, Characteristics, Intervention and Outcome*. Hove: Psychology Press.
- Tomaseklo, M. and Brookes, P. (1999) Early syntactic development: a construction grammar approach, in M. Barrett (ed.) *The Development of Language*. London: UCL Press.

سلسلة أمراض التوحد

ديتا جوردان

مفهوم سلسلة أمراض التوحد ومدى انتشارها :

يشير مصطلح سلسلة أمراض التوحد إلى مجموعة من الأمراض المرتبطة بمرض التوحد الرئيسي وتشمل متلازمة أسبرجر Asperger والعوامل المشتركة بين الأمراض التي تقع ضمن هذه السلسلة تتمثل في الصعوبات والاحتلالات الموجودة في ثلاثة مجالات من مجالات النمو ، وتعرف بـ "ثالث الإعاقة" (Wing 1996) . وهي تتميز بصعوبات في

– التفاعل الاجتماعي والعاطفي .

– كل نواحي الاتصال .

– مرونة التفكير والسلوك (Jordan 2002)

تصنف هذه الأمراض ضمن فئات الأمراض العلية في النظم الدولية لتصنيف الأمراض ICD 10

• Word Health Organisation 1992; DSM-IV, American Psychiatric Association 1994)

استناداً إلى مجموعة من الخصائص مثل مجالات وصية عامة وليس أنماطاً سلوكية معينة . وقد

تم اكتشاف مرض التوحد الأساسي منذ ستين سنة (Kanner 1943) ولكن اكتشاف سلسلة

الأمراض العامة لم يتم إلا حديثاً ، وبدأ ذلك مع وصف وينج Wing سنة 1981 لما أصبح يعرف بعد ذلك بمرض أسرجر ، نسبة إلى الطبيب النفسي الذي اكتشف مرض التوحد لدى مجموعة من الأفراد الذين يتمتعون بقدرات إدراكية ولغوية

والأساس الوراثي القوي لهذه الأمراض معروف تماماً (Bailey et al. 1995; Rutter 1999) وتوجد أدلة كثيرة على أن الصفات الظاهرية للتفاعل بين الوراثة والبيئة تعد شكلاً متطرفاً من أشكال التباين الطبيعي في غط معالجة المعلومات (Baron - Cohen 2003)

والواقع أن بارون - كوهن قد أيد رأي أسرجر Asperger نفسه الذي يقول إن مرض التوحد يمثل الشكل المتطرف من أشكال "المذكورة" ، وأن هناك تحركات جنسية قوية في هذه السلسلة ، برغم أن الأدلة والبراهين لا تؤدي ذلك تماماً (التشخيصات تتراوح بين 4 1 لصالح المذكور إلى 1.14) ومع ذلك فإن هذه الخصائص لا تصبح مرعبة إلا حينما تتعارض مع الأداء الوظيفي وتشبه النمو وتحتل سلسلة أمراض التوحد تزامن الأداء الوظيفي المتطرف الخاص بثلاثة أبعاد من النمو ولكن الطابع المطلق غير المقيّد لنظام التصنيف الطبي يشير بطريقة مضللة إلى تمييز مطلق بين من يعانون من سلسلة أمراض التوحد وبين غيرهم من الأسوياء (Jordan et al. 2001) .

ومع ذلك فإن الحجة المضادة للتصنيف الضارم ، ليس نفس الحجة التي ترى أن سلسلة أمراض التوحد مجرد مجموعة من الصعوبات في ثلاثة مجالات من مجالات النمو . واستخدام التصنيف التشخيصي يعتبر نوعاً من التظهير بأن تزامن هذه الصعوبات لا يحدث مصادفةً . وكما هو الحال بالنسبة لأي مرض من أمراض النمو ، عليه تصنيف سلسلة أمراض التوحد ضمن المستوى البيولوجي أو النفسي أو السلوكي . وهناك أبحاث (تزيد الأبحاث الأصلية التي أجراها وينج وجولد Gould في 1979) تشير إلى استقرار التزامن المشترك لثالثات الإعاقة على المستوى السلوكي ومن ثم يتم استحقاقها في عمليات التشخيص . ومع ذلك تشابه الأعراض المرصية السلوكية تبايناً كبيراً فيما بين الأفراد في هذه السلسلة وعلى صعيد الفرد منه بمرور الزمن ولا يمكن تشخيص سلسلة أمراض التوحد على أساس التعبير السلوكي فقط ، فالتشخيص المرصى قرار سريري تحليلي يعتمد على التطور التاريخي للأعراض المرصية السلوكية والأسباب الأخرى

للمحتلة للسلوك (مثل الدراسة الخاصة بمناخ 40 طفل وضيع تم تجميعهم من ملاجئ من رومانيا ، كانت تطبق عليهم معايير الإصابة بمرض التوحد عند دخول هذه الملاجئ ولكنهم جميعاً "برنوا" من المرض باستثناء طفلين بعد قضاء فترة من الاستقرار والرعاية (Rutter et al. 1999)

ومع ذلك فإن الأسس البيولوجية المؤكدة متنوعة ، مع وجود علاقة وثيقة بأنماط معينة من سلسلة أمراض التوحد التي لم تحدد حتى الآن . ومن ثم فإن مرض "التوحد" يدرج حتماً على المستوى النفسي البيولوجي . كيف يشعر المصابون بهذا المرض وكيف يفكرون وكيف يفهمون وكيف يهتمون بما يدور حولهم ، وكيف يتعلمون وكيف يتذكرون وكيف يدركون البيئة المحيطة بهم - وهو مستوى الفهم الذي يجب أن يؤكد على "التطبيقات العملية الخاصة" اللازمة للتعامل مع هؤلاء الأفراد المصابين بسلسلة أمراض التوحد (Powell and Jordan, 1997; Jordan and Powell 1985; Jordan 1999)

ومن المهم أيضاً أن يدرك أخصائياً شمولية هذا النالوث في التعليم والعلاج والتصورات العقلية لسلسلة أمراض التوحد بالنسبة لمجال واحد من هذه الحالات (كما هو الحال عند وضع معايير التخصيص الوطني هيئة تدريب المدرسين 1999) يؤكد فكرة أن الصعوبات التي يعاني منها أي طفل يمكن النظر إليها بشكل متصل . ومع ذلك فإن كل أشكال النمو والطور تحدث في سياق داخلي وخارجي على مستوى الفرد نفسه . صعوبات التواصل على سبيل المثال ، تكون محتلفة حينما يعاني الطفل من مشكلات في فهم مشاعره ومشاعر الآخرين وفهم الإشارات الاجتماعية وحينما يعاني من مشكلات في التصرف التلقائي ومراقبة التقنية المرجعية لتصرفاته . كما أن الأطفال يتسابقون بدرجة كبيرة حسب الطريقة التي تعمل بها البيئة (من الأفراد والبيئة المادية) ففهمهم للأمور ومن ثم لا يمكن اعتبارها "سمات خاصة" بالأطفال للمرحل . وسلسلة أمراض التوحد هي أمراض خاصة بالتعامل ، تظهر أثناء التعامل مع الآخرين ولا يمكن فهمها بدون فهم السياق الذي تتحدد من خلاله الاحتياجات الخاصة لهذه الفئة

ويرسم الأساس البيولوجي التواصلي لسلسلة أمراض التوحد (Bauman and Kemper 1994; Gillberg and Coleman 2001) لا توجد حتى الآن أية مؤشرات بيولوجية صالحة ويعتد بها . ومن

ثم من الصعب الحصول على مقياس دقيق لوجود المرض (عدد الحالات الجديدة التي تظهر كل عام) والبيانات الخاصة بانتشار المرض بشكل وبائي تعتمد على معدل انتشار الأرقام (أي عدد الحالات الجديدة التي يتم اكتشافها كل عام) ونظراً لأن معدل الانتشار لا يمكن فقط وجود المرض ، وإنما يمكن أيضاً توافر خدمات التشخيص التي تعتمد على المعرفة والوعي ، من الصعب أن نحدد ما إذا كان انتشار سلسلة أمراض التوحد يتزايد أم لا . ومن الواضح نريد انتشار المرض وأن ما كان يعتبر من قبل "مرضاً منعصم الانتشار" (بمعدل 4 لكل عشرة آلاف . Lotter 1988; Fombonne 1999) يعتبر في الوقت الراهن من أكثر أمراض النمو شيوعاً (بمعدل يقرب من 1 لكل 160 : Fombonne 2002) . ولا يعني ذلك أن تشخيص حالة أي طفل على أنه مصاب بمرض التوحد يعني أنه يحتاج تلقائياً إلى احتياجات تعليمية خاصة ، حيث أن معظم الأبحاث والدراسات الخاصة بذلك تشير إلى أن وضع خطط لتلبية الاحتياجات الخاصة اللازمة لهؤلاء الأطفال في المدارس لم نتمكن من تحقيق التفسير المناسبة حتى بالنسبة لأرقام معدلات الانتشار المحفظة للحفاظ ، هذا ما يجب من تقديرات الانتشار الأخيرة (Jordouard Jordan 1996, NIASA 2003)

الاحتياجات التعليمية بالنسبة لسلسلة أمراض التوحد

تصيب سلسلة أمراض التوحد القدرات العقلية بدرجاتها المختلفة وقد يصاحب ذلك إعاقات أخرى ، خاصة عند البلوغ ، ومشكلات صحية عقلية (خاصة الإحباط ومرض الثنائية القطبية) وبعض الأمراض المختلطة يكون لها أساس وراثي ، بما في ذلك حسر التعلم والعيوب التركيبية وضعف الانتباه / النشاط المفرط (Rutter 1999) ومرض الصرع (خاصة الصرع الأولي المتأخر) شائع لدى مرضى التوحد الرئيسي ، بالإضافة إلى صعوبات التعلم العامة . ومن الواضح أن (Wing 1996; Howlin 1998; Jordan 2001) صعوبات التعلم العامة قد يعاني منها مرضى التوحد، ولكن هناك مشكلات بسبب تأثير التوحد على قياس اختبارات المصعوبة ، كما توجد أيضاً مشكلات في الحواس .

والاحتياجات الخاصة بالمصابين بأمراض التوحد ، كما هو الحال بالنسبة للمعاقات الأخرى ، ليست مجرد مسألة تفسير لمرض محدد طبياً ولكن يجب فهمه من حيث كيفية ظهوره على أفراد معينين في وقت معين في بيئة تعليمية معينة (Jordan 2001) ومن ثم توجد احتياجات تعليمية خاصة قليلة متماثلة لكل أفراد فئة المصابين بالتوحد (ومحتلة هي الاحتياجات اللازمة لغير المصابين بالتوحد) ولا يمكن اعتبار أي منها غريب عن سياق النمط الفردي لنقاط القوة والضعف (بما في ذلك الاهتمامات) وأساليب التعلم ، والشخصية وبيئة التعلم وأشكال الدعم والمساعدة . ولا يعني ذلك التسليم بحالة احتياجات التعلم للتميزة وهي حجة خاصة باحتياجات التعلم (الفردية) ، ولكن من حيث تفسيرها في إطار فهم خصائص الجماعة (Levanon et al. 2003) ، حيث يرى موريتش ولويس (المصل الأول) أن ذلك يمد بمثابة حالة محتلة

ويقدم أوركويس Orkisz وماك لان McLane (1998) (شلاً من لويس وموريتش في هذا للحد) تعريف لـ "التصميم العالمي" للمنهج الدراسي الذي يجعل للمناهج الدراسية مقبولة ومتاحة للجميع (انظر أيضاً Lewis and Norwich 2001) وبعد ذلك نقطة البداية التي يمكن أن نستعرض منها طبيعة الأدلة والبراهين ومعتقداتها (موريتش ولويس ، المصل الأول) الخاصة بالتصديلات اللازمة للمنهج الدراسي ، عند تطبيقه على مجالات الإعاقة المختلفة ومع ذلك نحتاج سلسلة أمراض التوحد إلى التفكير بإمعان في أمرين آخرين أساسيين أما الأمر الأول فهو طبيعة تماثلات المصابين بالتوحد ، مما يعني أن "الحلول" لا يمكن أن تنحصر في تعديل المنهج الدراسي ، ولكن يجب تغيير أفكار (على أساس قاعدة المعرفة المحددة وبزعة التمثل والافتتاح) القائمين على تعقيد المناهج الدراسية وتدريبها (Peeters and Jordan 1999; Scheurmann et al. 2003).

وقد تبين أن ثقافة المدرسين ومهاراتهم وانجاعاتهم وميولهم تكون بمثابة متغيرات مهمة في نجاح كل عمليات التدريس ، ولكنها تكون أكثر أهمية عند تحدي فرصيات الجلس الطبيعي والقدرات الكلية ، كما هو الحال بالنسبة لسلسلة أمراض التوحد (Medwell et al. 1998; Wragg et al. 1998; Crawford 2003).

والصحدي الآخر فرصيات فكرة "التصميم العالمي" يتمثل في أن التسميم للتأصلة في أسلوب المنهج للدراسي الذي يصلح للجميع "تطوي على مشكلات عند تطبيقها على أمراض التوحده ، حيث من المهم التفكير في التعليم المتصل مثل اكتساب المهارات المتعارف عليها ثقافياً والمعارف والأفكار والاتجاهات والتفكير أيضاً في النموذج التعليمي العلاجي باعتباره شكلاً من أشكال "علاج" الإعاقة واعتراض أوليفر (Oliver 1992) على الدور العلاجي للتعليم (أو الحاجة إلى أي "علاج" على الإطلاق) يمثل وجهة نظر قد يقرأها بعض المصابين بأسرراض التوحده (Word and Alder 2000) ولكن لا نشرها الفالبسة المظلمة منهم (Blackburn 2000) ويمكن القول إن الأطفال المصابين بالتوحده لهم احتياجات عامة مشتركة فقط في سياق تحديد إطار هذه الاحتياجات بحيث تحصى الاختلافات الحسية لكيفية علاجها ومع ذلك يجب أن يدرك المدرسون أن مبادئ التدريس والتعلم تنطبق أيضاً على التلاميذ المصابين بأسرراض التوحده فعلى سبيل المثال ، يتعلم جميع الأطفال بشكل أفضل حينما يشاركون مشاركة وجدنية في عملية التعلم والمعارف في حالة الأطفال المصابين بالتوحده هو أن هناك أسباباً بيولوجية تؤدي إلى صعوبة ذلك ويجب أن يدرك المدرسون هذه المشكلة وأن يوضحوا ذلك بتوفير فرص للتعلم (باستخدام وسائل أخرى لإنجاح التعلم) وأن يطوروا في الوقت نفسه برامج علاجية (ربما من خلال التنشيط الدراسي . Sherratt and Peter 2002) للمساعدة على التغلب على الصعوبة وأن يشاركوا وجدانياً في العملية التعليمية وهذا النموذج يستفيد من معرفة الفروق الجماعية المحددة ولكن الفروق الفردية يجب تناولها ومعالجتها أيضاً على المستوى الذي يتم فيه عرض الطريقة المحددة لإنجاح التعلم والأسلوب العلاجي المحدد للمعيار لاشتراك الطفل

وفيما يتعلق بالنموذج الذي اقترحه بورويتش (1996) ، أود أن أشير إلى أن هناك احتياجات خاصة بطرق التدريس اللازمة لهذه الفئة المرتبطة بالمصابين بالتوحده ، والاحتياجات الفردية المرتبطة أيضاً مع ذلك بالمصابين بهذا المرض وبالإضافة إلى ذلك هناك احتياجات مشتركة غير مرتبطة بأسرراض التوحده ، ولكن ترتبط بالمبادئ العامة لطرق التدريس والاحتياجات الجماعية تؤثر في المقام الأول على للتفسيرات (المشار إليها آنفاً) التي تطرأ على الأفراد المشاركين في

التخطيط والتدريس (لكني يهتموا مدى الحاجة إلى برامج خاصة) ، في حين أن الاحتياجات الفردية تشير إلى عمليات التكيف والتعديل العقلية لأهداف الشائع الدراسية ، وأساليب طرق التدريس والبيئة التعليمية ، المتأصلة في أسلوب "التصميم للعالم" ومفولة أن الاحتياجات الفردية للدارسين المصابين بالتوحد لا يمكن تحديدها إلا من خلال إطار عمل الاحتياجات الجماعية تستند إلى طبيعة أوضاع التوحد . وبدلاً من النظر إلى كيف يمكن دمج احتياجات الأطفال ذوي الإعاقات الخاصة (مثل الأطفال المصابين بالتوحد) ضمن "الاحتياجات العامة" المحددة بشكل منفصل ، أرى أن المفهوم الأخير يجب أن يتمثل في أسلوب "منهج دراسي يصلح للجميع" بشكل حقيقي يعتمد على معرفة مدى وعمق خصوصية الاحتياجات الفردية وغيرها (مثل الاحتياجات الناشئة عن الإصابة بالتوحد) ، وذلك في شكل مبادئ طرق التدريس وإدماج عناصر المرونة والقدرة على التكيف . وهذا الرأي مماثل لوجهة نظر سكوتيك (Stout 1999) ويشير نورويتش ولويس أبهاً إلى أن التعرف على احتياجات الفروق الجماعية (انفصل الأول) يشير إلى ضرورة صياغة احتياجات / أهداف النتائج الدراسية المشتركة بطريقة عامة ومرونة .

والاحتياجات الخاصة لفئة الأطفال المصابين بأعراض التوحد ترجع بشكل مباشر إلى صعوبات النمو والتطور وبشكل غير مباشر إلى منع هؤلاء الأطفال من المشاركة في عمليات التطوع الاجتماعي والاندماج الثقافي وهي العمليات التي يحدث من خلالها النمو والتطور عادة وصعوبات الانتماء المشترك والمحاكاة والاندماج الوجداني والاجتماعي والاستجابة للمؤشرات والمثيرات الاجتماعية ، على سبيل المثال ، لا يؤثر فقط على العلاقة بالآخرين ولكن يؤثر أيضاً على كيفية فهم الأفراد لأنفسهم وللعالم المحيط بهم (Hobson 1993, 2002, Rogers et al. 2003)

وحقيقة أنهم يفترضون إلى الإشارات الاجتماعية (Klin 1994) تعني أنهم بحاجة إلى تدريب خاص ، مثل الاستجابة إلى ماداتهم بأسمائهم باعتبار ذلك إحدى الإشارات اللافتة للانتباه ثم ينعى على القائمين على التدريس استخدام هذه الإشارة بطريقة مناسبة واعتقاد التعامل التآخي المبكر (Trevarthen et al 1996) يعني عدم القدرة على تعلم للمشاركة الدورية وتوقيت التعامل الاجتماعي ، وانتماء الاجتماعات والقدرة على "تقديم" للمعلومات و"تأخيرها" والقدرة على

تعديل مستويات الاستشارة ويكون للتواصل البصري بالنسبة لكثيرين من الأطفال المصابين بالتوحد بمثابة تحدي ومصدر للألم، وإجبارهم على النظر إلى العين عند محادثتهم، قد يحمل من المستحيل عليهم استيعاب الرسالة الصوتية. والتدريس يهدف فهم المعنى قد يكون معبداً، لأنه يمثل محاكاة ملا معنى ويؤدي إلى الارتباك وصعوبة المعالجة (Williams 1996)، ولكن المعلمين لا يكونون مؤهلين لتقديم ذلك إذا كانوا يستجيبون على المستوى السلوكي فقط ولا يستطيعون من تغير المعنى الذي قد تحدته معرفة للمصابين بالتوحد (Cumine et al. 1997).

احتياجات التعلم الناشئة عن صعوبات التواصل

مجموعة أمراض التوحد هي الأمراض الوحيدة التي يكون فيها التواصل منفصلاً عن اللغة في مراحل تطورها (تحت الطبع، Jordan 1996; Noens and Van Bercelaizer - Onnes). ومن ثم فإن احتياجات التعلم في هذا المجال تشير إلى الطريقة التي تستخدم بها الاحتياجات الخاصة للتعرف على الاحتياجات الفردية. الواعي التركيبية للغة لا تمثل مشكلة دائماً بالنسبة للتلاميذ المصابين بالتوحد. يرغم أن كثيرين منهم يعانون من مشكلات لمعوية أخرى. وحينما توجد صعوبات في التعلم، قد توجد أيضاً صعوبات في الكلام لأن الأساس المعناد للتواصل يكون مفقوداً. وحتى التلاميذ الذين يتمتعون بمهارات لمعوية تركيبية جيدة قد توجد لديهم صعوبات في النطق ومعرفة دلالات الألفاظ ومعانيها. خاصة ما يتعلق منها بالمعاني التي تتغير حسب السياق وتوجد صعوبات أيضاً فيما يتعلق بنظم الشعر، والنطق ومخارج الأصوات تكون منخفضة وتشبه 'صوت الروبوت'. وذلك من شأنه أن يصعب عليهم إبراز النقاط المهمة والتعليق على تراكيب اللغة وفهم كيف يستعمل الآخرون الريم للقيام بذلك.

يظل التواصل يمثل مشكلة خطيرة مهما كانت مهارات التلميذ الخاصة بالمعزات. وتتمثل هذه المشكلة لتشمل كل المواضيع، بما في ذلك التلميحات والإشارات (مثل الإشارات الدلالية) إشارات العين، تعبيرات الوجه ووصفية الجسم. ويجب أن يتعلم التلميذ فوائد الاتصال وكيفية القيام به، بغض النظر عن مهارات اللغة الواضحة لديه. فاللغة قد تكون فاصلة غير متاحة لآثارها

أحياناً ، ونحزم عن فهم ما يقصده الآخرون ، ولا ترتبط بالسباق ، ولكن تنتج أنماط كلام مكتسة مألوفة . ولا يدرك المصابون بالتوحد ماهية المعرفة والمهم التي يفترض انقسامها مع مستمعهم ومن ثم يميلون إلى التحديق أو التمشؤض ويحاولون فهم ما تعنيه الكلمات بدلاً من محاولة فهم ما يقصده المتحدث ، ويترجمون العبارات الاصطلاحية أو السخرية والنهكم ترجمة حرفية ، مما يجعلهم لا يفهمون المعنى المقصود أو حتى يشعرون بالضيق والقلق ويشعرون على المدرسين تعليمهم مهارات للحادة (انتظار الدور للمشاركة في الحوار ، الإنصات العمال ، تقديم الموضوع ، تقديم الحجج والبراهين والتعبير) ومحاولة جعل المعرفة العملية واضحة مباشرة ، مثل البحث عن فرص لتوضيح متى تكون المعلومات مشتركة أو متى يعرف شخص ما بعض الأشياء التي لا يعرفها آخرون .

بعض التلاميذ المصابين بالتوحد يستطيعون القراءة بطريقة آلية بما يتخطى مستوى لفهمهم وقد يحدون أن القراءة أسهل من الاستماع للنصص والحكايات أو سردعا من كتب مصورة ، ولذلك لا تنطبق عليهم المراحل المتتالية للتقدم في القراءة والأطفال المصابون بالتوحد قد لا تكون لديهم فكرة عن إعداد نماذج عقلية للنص ، سواء أكان شاملياً أو مكتوباً وبوجه عام ، قد تكون القراءة نقطة قوة لدى التلاميذ المصابين بالتوحد وقد تمثل بالنسبة لبعضهم وسيلة ومصدر للكلام . ومن ناحية أخرى ، قد يكون هناك ارتباط وراثي بين صر التعلم ومجموعة أمراض التوحد (Shea and Mesibov 1985) ، لذا يوجد بعض التلاميذ المصابين بالتوحد ممن يبذلون جهداً شاقاً لتعلم القراءة والكتابة وقد تكون عدم البراعة إحدى الخصائص المميزة أيضاً لهذا المرض ، مما يؤدي إلى صعوبات في الكتابة

المهم الحرجي بسبب مشكلات خاصة في للدارس . فقد يصعب على التلاميذ المصابين بالتوحد فهم التعليمات الشفاهية ، خاصة عند التعبير عنها بطريقة "مهنية" غير مباشرة . فعارة "هل تستطيع رسم مثلث آخر مثل هذا المثلث؟" تعني استنساخ ما هو أكثر من الإجابة بـ "نعم" والكثير من الأسئلة التي تطرح في المدرسة ليست أسئلة "حقائقية" تهدف إلى الحصول على معلومات لم يتلقاها السائل ، وإنما تطرح هذه الأسئلة لاختبار مدى فهم التلاميذ أو لتشجيعهم

على المشاركة أو لإصدار تعليمات (كما هو الحال في السؤال الشار إليه أعما) والتلاميذ المصابون بالتوحّد ليس لديهم أساس القدرة الاتصالية التي يتبنون عليها واستخدامها بعد ذلك كنموذج للتساؤل الشخصي المتكرر حول الموضوعات التي يعرفون إجابتها بالعمل وقد يكررون الأسئلة أحياناً لأنهم يريدون التأكد مجدداً من نفس الإجابة ، ويجب أن يدرك المدرس القلق (أو السعادة البسيطة ، أحياناً) الذي يشهر به للتلميذ الذي يدفعه إلى التساؤل وعدم النظر إلى هذا التصرف باعتباره سلوكاً غير مناسب ومن الأفضل تعليمه أساليب بديلة للتعامل مع القلق أو أن يستمتع بأصوات الكلمات بدلاً من محاولة كبت التعبيرات

قد يؤدي الفشل في تقدير طبيعة الحوارات والنموذج التعليمي أيضاً إلى تعلم التلميذ لوسائل غير مناسبة للتعامل مع الآخرين . وأسلوب للدرس التعليمي الذي يعتمد على التماذج المباشرة يؤدي إلى اختيار الموضوع دونما اعتبار لمدى ملاءمته لاهتمام المستمع المثلقي أو للسياق المباشر ، ومن ثم يؤدي إلى تعليقات غريبة لا علاقة لها بالموضوع . ويؤدي أيضاً بشكل مباشر إلى التحلق وإلى أساليب مفرطة الصراحة ، وإلى تجاهل إشارات المستمع التي تدل على عدم الانتباه أو الملل والضيق ومداخلات الآخرين التي لا تناسب الهدف للحدّد سلفاً للمستمع من الحوار . ويجب أن يمي المدرسون ذلك كله وأن يحاولوا على الأقل توفير بيئة تواصل حقيقية للتلاميذ المصابين بالتوحّد لبعض الوقت في المدرسة على الأقل

تنشأ كل هذه الصعاب المعقدة بشكل مباشر من الإصابة بالتوحّد ، ولذا يجب تدعيم العروق الجماعية عند تفسير السلوك مع دعم العروق الفردية في الإدراك العملي لكل تلميذ .

الأساليب الخاصة بالمصابين بالتوحّد وللتأهيل الدراسية : الأصل والتطبيق

يكون الطفل المصاب بالتوحّد مؤهلاً ، مثل أي طفل آخر ، لتعلم منهج دراسي شامل ووثيق الصلة به (وليس متوارثاً بالضرورة) بحيث يلبي احتياجاته ، مع إمكانية الوصول إلى هذا المنهج وهذا الهدف العام للمنهج الدراسي يجب أن يتم مع ذلك من خلال فهم العروق الفردية والجماعية وفي الوقت نفسه تبدأ الأساليب العلاجية مع المجموعة وليس مع الاحتياجات العامة ، ولكن

يجب أن تتعامل أيضاً مع الاحتياجات الفردية لتتعدد برامج العمل وقد تم تطوير وسائل تمثيل للمناهج الدراسية العادية لكي تلبي احتياجات التلاميذ المصابين بالتوحد (Cumine et al. 1997; Jordan and Jones 1999; Jones 2002; Soech et al. 2002; Mesibov and Howley 2003) وتقوم العديد من السلطات التعليمية في المملكة المتحدة بتطوير خدمات الدعم اللازمة لهذه الفئة وتوسيع نطاقها وتشلّي الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة الشديدة نتيجة إصابتهم بالتوحد أيضاً معض أشكال المساعدة الفردية من مساعد خاص لتدعيمهم من الوصول إلى المنهج الدراسي وهذا أيضاً يكون الشغوب ضرورياً لأن محدود توفير موظف للمساعدة قد لا يساعد المريض بالتوحد أو مدرسيه بالقدر الكافي . كما أنه قد لا يؤثر على التكامل أو الاندماج الحقيقي (Jordan and Power 1994) ومع ذلك تركز كل هذه الأساليب على النواحي التوعوية والمؤهلة لتعلم الأطفال المصابين بالتوحد والنواحي العلاجية تتركز حالياً حول المناهج الدراسية لما قبل المدرسة ومناهج المدارس الخاصة . ويستبعد معظم الأطفال المصابين بالتوحد من هذا العصر العلاجي التعليمي

وقد تضمنت معظم دراسات تقييم الأساليب الخاصة بالمصابين بالتوحد استخدام التعليم كوسيلة علاجية ، بدلاً من تعديل المناهج الدراسية أو البرامج لتتمكن هؤلاء التلاميذ من استخدامها والوصول إليها وفي إحدى الدراسات الخاصة بالأساليب التعليمية في حالة المصابين بالتوحد أثارت جوردان ورملازها (Jordan et al. 1998) هذا الموضوع بالإضافة إلى عدم ملائمة النموذج التحليلي للتقييم عند تطبيقه على التعليم . إذ توجد صعوبات أخلاقية وعملية نكتنف وضع نماذج علمية للأبحاث التي تليي المعيار التحليلي لأية تجربة عشوائية منبعدة وقد عالجت جوردان هذه الأمور بعمق واقترحت بعض نماذج الأبحاث التعليمية التي تساعد على علاج هذه المشكلات

من المشكلات الأخرى المتعلقة بالتقييم مشكلة اللطابع الانتقائي لمعظم البينات التعليمية في المملكة المتحدة . يعني ذلك صعوبة إرجاع النجاح (أو الإخفاق) إلى ناحية واحدة من المنهج الدراسي أو إلى موقف ، إلا إذا كانت هناك أسس مستمرة قد وضعت في الاعتبار وتم تطبيق

معظم الأساليب بشكل متظم ومن سوء الخط أن تطوير المنهج التدريسي وتغييره ، وتبني أساليب معينة ، لا يتم بانتظام ونتائج ذلك غير موثقة بشكل جيد ، وبالإضافة إلى ذلك ، فإن حقيقة تعبد معظم عمليات التقييم على يد الممارسين المعلمين يريد من احتمالات الانحراف والتشويه ومع ذلك تكون النتائج التي تعتمد على الإحصائيات خفيفة القيمة بالنسبة للمدرس الذي يحاول اختيار أفضل أسلوب لتعلم معين في سياق معين (أي الذي يحاول تلبية الاحتياجات الفردية) ومعظم تصميمات الأبحاث تركز على البرامج التي أعدت بحيث تلي الاحتياجات الجماعية ، في حين أنه قد يكون من المهم التعرف على الخصائص الفردية التي أدت إلى النجاح و/أو الفشل. وقد تنطوي نماذج الأبحاث العملية ، والتصميمات أحادية الموضوع على وسائل (Odom et al 2003) أصلح بيئاً لتقييم برامج معينة خاصة بأطفال معينين في مدارس بعينها

الخلاصة :

كما أشار موريتش ولويس (المعصل الأول) ، أباً كان الموقف الذي يتم تحلانه إزاء الاحتياجات العامة أو المختلفة أو الفردية للأطفال المصابين بالتوحد ، فإن هذا الموقف يكون محايداً بالنسبة لتواجد أخصائي متخصص في التعليم والدور الذي يقوم به . وتعتمد درجة تعلم الأفراد والطريقة التي يجب أن يتعلموا بها جنساً إلى جانب مع أقرانهم الطبيعيين على حدة ودرجة احتياجاتهم الفردية الخاصة ، وحيرة المدرسين واتجاهاتهم (وإمكانية حصولهم على دعم إصافي) في بيئات التعلم العادية ومدى قدرة الأوضاع السائدة على التكيف والمرونة ، وللمفاضلة بين خيار وآخر تتباين دائماً حسب الظروف ، برغم أنه قد تكون هناك توجيهات خاصة بالسياسة والقيم لتغيير الأوضاع في اتجاهات معينة (سحر الشمولية مثلاً) ، وقد أثبتت ليندسي (Lindsey 2003) الآراء الخاصة بتعيين المكان المناسب باعتبارها تقوم على أدلة وبراهين وليس على أساس مبادئ عامة والرأي الذي نبيته هنا هو أن موازنة المزايا قد يتغير بمرور الوقت ، في حالة بعينها ، لذا فإن اختيار المكان المناسب يحتاج دائماً إلى مراجعة مستمرة . ولا يوجد أفراد "بحاجاتون" إلى أماكن مختارة معينة أو حتى إلى تعديل مناهج دراسية معينة ، وإنما هناك مواقف معينة خاصة بالفردي تحدد

هذه الخيارات . وعلى أية حال ، وفي سياق تخطيط الاحتياجات الخاصة وتوفيرها ، يكون هناك حصام وبزاع بين ثلثة الاحتياجات الفردية من خلال متاعج دراسية وطرق تدريس متميزة وتأثير ذلك المستقبلي على قدرة الفرد على التصرف في البيئات غير المعدلة والمهيئة .

وطرق التدريس للمختلفة المطلوبة التي يمكن تحفيدها بشكل مكثف وصريح طبقاً للأبعاد التي حددتها نورويتش ولويس (الفصل الأول) يعتبر مسألة أخرى منفصلة ، فالاطعمال المصاين بالتوحد يحتاجون أحياناً (وليس دائماً) إلى أساليب مختلفة وليس إلى أساليب إضافية مماثلة (أو أكثر تركيزاً)

ومسألة عمومية النهج الدراسي مقابل اختلافه ، التي بحثها لويس ونورويتش (2001) ونورويتش ولويس (الفصل الأول) ، يمكن بحثها بالنسبة للمصاين بالتوحد من خلال فحص المفصود بـ "العمومية" فتعديد مفهوم ما هو "عام" عند تعديد المبادئ التي يمكن أن تلي الاحتياجات الحماوية والفردية لا تسمح فقط باستخدام الأساليب الخاصة بالمصاين بالتوحد ولكن يمكن اعتبارها كنموذج للأساليب الأخرى (التي تركز على الأسلوب الفردي) . ولقد نعمت جوردان وزملاؤها مثلاً لكيف يمكن أن يؤدي تصميم أسلوب من أساليب طرق التدريس وتعديل البشة الطبيعية لتاسب المصاين بالتوحد إلى ثلثة احتياجات فئة أكبر في أية مدرسة خاصة . والنهج الدراسي الشامل يعني قابليته للتطبيق على الجميع من البداية ولا يعني التعديل والتوسع بحيث يصبح النهج غير الشامل أكثر قابلية للتطبيق على الفئات المستتة . وأنا أرفض الرأي القائل بأن هناك عمومية (أو لمطية) وراء المستوى الأهم ، الذي قد تختلف أو لا تختلف حده العتات ذات الاحتياجات الخاصة في متطلبات منهجها الدراسي . وأرى أن "العمومية" مثل نظاماً عملياً من واقع التصرد العردي الذي يجب توافره في أي نموذج من نماذج النهج الدراسي وبالطبع كلما كانت القواعد التي يقوم عليها النهج أشمل ، كانت مقبولة أكثر باعتبارها قواعد عامة ، ومن ثم يمثل التعدي الأساسي هنا في تعديد مجالات الاختلاف بالنسبة للمصاين بأمراض التوحد (جدول 3-1) .

والحجة الأساسية هي أن الاطعمال المصاين بأمراض التوحد لهم بالعمل احتياجات فردية ،

وهذه الاحتياجات تتحدد ، وتنبع من التفرق الجماعية ولكنها غير محددة تماماً من خلال الانتماء لهذه الفئة .

ومن ثم فإن أي طفل مصاب بالتوحد يحتاج إلى أسلوب فردي يتحدد من خلال فهم طبيعة هذا المرض . هل يمكن أن يشمل الأسلوب العام على هذه الاحتياجات ؟ لا يمكن أن يشمل عليها إذا كان المقصود بـ "العام" هو "المتأثرة" من حيث المحتوى والتدريس ولكنه يمكن أن يشمل عليه إذا كان المقصود بالعام هو الاعتراف بتعدد الاحتياجات في كل الأحوال ، وضرورة دراسة ما وراء السلوك لفهم جميع الأطفال وتوفير أقصى حد من فرص التعلم لهم وفي حالة رعاية الكبار لتعلم المقاتي نجد أنفسنا أمام موقف متالي هو "التخطيط الذي يركز على الشخص" (De- partment of Health 2001) .

ويبدو هذا في رأيي أفضل نموذج لتصميم المنهج الدراسي ، في إطار قواعد المنهج وتوجيهاته التي تعكس قيم المجتمع وأهدافه التعليمية . ومن الصعب وضع هذا النموذج في نظام يعتمد على المحتوى الذي يقرر مركزياً ونظام التوصليل التعليمي ، ولكن الاستخدام المفرط لنظم التوجيه الشخصية ، كما هو الحال في نظام تكنولوجيا المعلومات ، قد يجعل مثل هذا الأسلوب أكثر ثقلًا وسهولة

ومن بين الحجج المعروضة في هذا الفصل أن الفضايا التي كبرت بسبب الاندماج يتم دراستها بشكل إيجابي مشتمل من منظور عكسي ، بمعنى آخر ، بدلاً من التفكير في كيف يمكن تعديل ما هو متاح من المناهج الدراسية وطرق التدريس الخاصة بـ "مجموعة" من المتعلمين لتناسب الأفراد المصابين بأمراض التوحد ، يمكن أن نركز في أي حد يمكن أن تكون المناهج الدراسية والأسلوب المطبق على الجميع أفضل مستناداً إلى تحديد اختلاف وتنوع احتياجات المدارس التي تجسدها احتياجات الأطفال ذوي الحاجات الخاصة . والعديد من الأشكال التي تعد بمثابة "أفضل أشكال الممارسة العملية" الخاصة بالمصابين بالتوحد ، مثلاً ، يتبع استجابتها على نطاق واسع حتى في المدارس العادية . وأسلوب التدريس المباشر المطلوب ، على سبيل المثال ، يكون مفيداً للأطفال الآخرين بمختلف خلفياتهم الثقافية أو الذين يفتقرون إلى الخبرات . واستخدام التفكير والتعليم يكون مفيداً لأي طفل تتابع أحلام اليقظة داخل الفصل ، بالإضافة إلى من يعانون من

مشكلات في الانتباه ، ويمكن أن يتقاسم أسلوب التعليم كثيرين من الأولاد الذين يحقق نظاما للتعليمي الحالي في تعليمهم (Froeh et al. 2003) .

ولا يعني ذلك أن كل الأطفال سيحتاجون ، أو يستفيدون من محتوى نفس المناهج الدراسية ومن التدريس مثل الطفل المصاب بالتوحد ، ولكن كل الأطفال بحاجة إلى الاعتراف باختلافاتهم الفردية ونمطهم سلوكهم باعتباره ناشئاً عن تعامل عوامل معقدة متحد معاً . ونظوي ذلك على فكرة متطرفة للتفسير الذي يجب إدخاله لتوفير بيئة تساعد على الاندماج الحقيقي ، ليس بالسهل لذوي الاحتياجات الخاصة فقط ، وإنما بالسهل للجميع

ملخص:

طبيعة للمجموعة

- توجد سلسلة من الأمراض المرتبطة بالمرض الأساسي ، بما في ذلك مرض أسبرجر .
- لا تعتبر هذه الأمراض مجرد تصيب للضعفيات ، والتزام لا يحدث مصادفة
- يوجد أساس وراثي قوي ، ولكن "الممارسة العملية الخاصة" تحتاج إلى مستوى نصفي من المهم.

- يوجد للمرض أصول تتعلق بالتعاملات ، ويجب عدم عزل الأطفال

- يكون المرض مصحوباً بإعاقات أخرى ومشكلات صحية عقلية

طرق للتدريس

- الأطفال المصابون بأمراض التوحد لهم احتياجات جماعية خاصة ترتبط باحتياجاتهم الفردية بعنايت الاحتياجات العامة المشتركة

- لا يمكن تحديد الاحتياجات الفردية إلا من خلال إطار الاحتياجات الجماعية

- أساليب طرق التدريس الخاصة بالمصابين بالتوحد يمكن أن تستفيد منها مجموعات أخرى ، رغم أنها لا تنفذ بالضرورة جميع الأطفال .

النهج الدراسي :

- رفض نموذج تصميم النهج الدراسي العالمي حيث يؤدي التصميم إلى تعديلات ترتبط بالاحتياجات التعليمية الخاصة ، والتساؤل حول تحديد ما هو النهج الدراسي العام لأن الحلول تحتاج إلى ما هو أكثر من إدخال تعديلات ، وارتباط ذلك بصفات المدرس ، ونهملش النموذج العلاجي للتعليم .
- النهج الدراسي العام لا يمكن صياغته إلا بلمنى المعلم بحيث يحجب العروق الحقيقية ويخفيها.
- الأطفال المصابون بأمراض التوحد يكتونون مهين لتلقي نهج دراسي عام ووثيق الصلة بهم ، وليس متوازناً بالضرورة .
- أسلوب النهج الدراسي يحوض مشكلات (الوصول) ويعمل في الوقت نفسه على تطوير أساليب علاجية (صعوبات علاجية) .

للمعرفة .

- معارف المدرس ومهاراته وانجاملته تعتبر عناصر مهمة في النتائج الدراسية المناسبة للمصابين بالتوحد .
- يحتاج المدرسون إلى معرفة الاختلافات والفروق المبرة للمصابين بأمراض التوحد لتحديد الاحتياجات الفردية للأطفال .

الفروق الفردية مقابل الفروق الجماعية كأساس لطرق التدريس

- تم تبني حالة الفروق العامة يحتاج التلاميذ أحياناً إلى أساليب مختلفة ، وليس إلى أساليب كثيرة ماثلة والأطفال المصابون بالتوحد لهم احتياجات فردية يتم التعرف عليها من خلال الفروق الجماعية ، ولكنها لا تحدد

نواح عامة تم عرضها *

... تم عرض سبعة متفحة من حالة الفروق العامة

... نموذج التخطيط الذي يتركز حول الشخص الخاص بالمنهج الدراسي العام يرفض التحديد المركزي للمحتوى وللتدريس .

للمراجع :

- American Psychiatric Association (1994) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th edn. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Balley, A., Le Couteur, A., Gottesman, I., Bolton, P., Simonoff, E., Yuzda, E. and Rutter, M. (1993) Autism/Asperger syndrome: a strongly genetic disorder: evidence from a twin study, *Psychological Medicine*, 23: 63-77
- Baron-Cohen, S. (2003) *The Essential Difference: Men, Women and the Extreme Male Brain*. London: Allen Lane.
- Bauman, M. L. and Kemper, T. L. (1994) *Neurobiology of Autism*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Blackburn, R. (2000) Within and without autism, *Good Autism Practice*, 1: 2-8
- Crawford, J. (2003) The National Literacy strategy: teacher knowledge, skills and beliefs and impact on progress, *Support for Learning*, 18: 71-6.
- Curtine, V., Seepherson, G. and Leach, J. (1997) *Asperger Syndrome: A Practical Guide for Teachers*. London: David Fulton.
- Department of Health (2001) *Valuing People: A New Strategy for Learning Disability for the 21st Century*. Norwich: HMSO
- Fombonne, E. (1999) The epidemiology of autism: a review, *Psychological Medicine*, 29: 769-86.
- Fombonne, E. (2002) Epidemiological trends in rates of autism, *Molecular Psychiatry*, 7(Supplement 2): 54-6.
- Frost, S., Phoenix, A. and Paterson, R. (2003) The trouble with boys, *Psychologist*, 16: 84-7
- Gillberg, C. and Coleman, M. (2001) *The Biology of the Autistic Syndromes*, 2nd edn. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hobson, R. P. (1993) *Autism and the Development of Mind*. London: Erlbaum.
- Hobson, P. (2002) *The Cradle of Thought: Exploring The Origins of Thinking*. London: Macmillan.
- Howlin, P. (1998) *Autism and Asperger Syndrome*. Chichester: Wiley.
- Innes and Van Berckelaer-Onnes, I. (in press) *Autism: The International Journal of Research and Practice*.
- Ioannidis, R., Dunlap, G., Huber, H. and Kincaid, D. (2003) Effective educational practices for students with autistic spectrum disorders, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18: 150-65.
- Jones, G. E. (2002) *Educational Provision for Children with Autism and Asperger Syndrome*. London: David Fulton.
- Jordan, R. (1994) Teaching communication to individuals within the autistic spectrum, *REACH: The Journal of Special Educational Needs in Ireland*, 9: 95-102.
- Jordan, R. (1999a) *Autistic Spectrum Disorders: An Introductory Handbook for Practitioners*. London: David Fulton.

- Jordan, R. (1999b) Evaluating interventions in ASDs: problems and possibilities, *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 3: 411-34.
- Jordan, R. (2001) *Autism with Severe Learning Difficulties*. London: Souvenir Press.
- Jordan, R. (2002) *Autistic Spectrum Disorders in the Early Years*. Lichfield: QED.
- Jordan, R. and Jones, G. (1996) *Review of Provision for Children with Autism in Scotland: Report of Research for the Scottish Office*. Birmingham: School of Education, University of Birmingham.
- Jordan, R. and Jones, G. (1999) *Meeting the Needs of Children with Autistic Spectrum Disorders*. London: Fulton.
- Jordan, R., Jones, G. and Murray, D. (1998) *Educational Interventions for Children with Autism: A Literature Review of Recent and Current Research*. Norwich: DfEE.
- A Guide for Service Providers*. London: Mental Health Foundation.
- Jordan, R., Macleod, C. and Brannon, L. (1999) Making special schools 'specialist': a case study of the provision for pupils with autism in a school for pupils with severe learning difficulties, in G. Jones (ed.) *Good Autism Practice*. Birmingham: University of Birmingham.
- Jordan, R. and Powell, S. (1994) Whose curriculum? Critical notes on integration and entitlement, *European Journal of Special Needs Education*, 9: 27-39.
- Jordan, R. and Powell, S. (1995) *Understanding and Teaching Children with Autism*. Chichester: Wiley.
- Kanner, L. (1943) Autistic disturbances of affective contact, *Nervous Child*, 2: 217-50.
- Klin, A. (1991) Young autistic children's listening preferences in regard to speech: a possible characterisation of the symptoms of social withdrawal, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 21: 3-35.
- Lewis, A. and Norwich, B. (2001) A critical review of systematic evidence concerning distinctive pedagogies for pupils with learning disabilities, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 1(1): 1-13.
- Lindsay, G. (2003) Inclusive education: a critical perspective, *British Journal of Special Education*, 30: 3-12.
- Lerner V. (1966) Epidemiology of autistic conditions in young children: prevalence, *Social Psychiatry*, 1: 124-37.
- Medical Research Council (2000) *A Framework for the development and Evaluation of RCTs for Complex Interventions to Improve Health*. London: MRC.
- Medwell, J., Wray, D., Poulson, L. and Fox, R. (1998) *Effective Teachers of Literacy*. Exeter: University of Exeter Press.
- Mesibov, G. and Howley, M. (2003) *Accessing the Curriculum for Pupils with Autistic Spectrum Disorders: Using the TEACCH Programme to Help Inclusion*. London: David Fulton.
- National Initiative for Assessment, Screening and Education in Autism (2003) *National Plan for Autism*. London: National Autistic Society.
- Norns, I. and van Beeklaars-Ornes, L. (in press) Making sense in a fragmentary world: communication in people with autism and learning disability, *Autism: The International Journal of Research and Practice*.
- Norwich, B. (1996) Special needs education or education for all: connective specialisation and ideological impurity, *British Journal of Special Education*, 23, 100-4.
- Norwich, B. and Lewis, A. (2001) Mapping a pedagogy for special educational needs, *British Educational Research Journal*, 27: 313-30.
- Odont, S. L., Brown, W. H., Frey, T., Karasu, N., Smith-Carter, L. L. and Strain, P. (2003) Evidence-based practices for young children with autism: contributors for single-subject design research, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18: 166-75.

- Oliver, M. (1992) Intellectual misattribution: a rejoinder to Soder and Booth, *European Journal of Special Needs Education*, 7: 20-8.
- Peters, T. and Jordan, R. (1999) What makes a good practitioner in autistic spectrum disorders? in G. Jones (ed.) *Good Autism Practice 1: First Collection of Papers*. Birmingham: School of Education, University of Birmingham.
- Powell, S. and Jordan, R. (1993) Diagnosis, intuition and autism, *British Journal of Special Education*, 20: 26-9.
- Powell, S. and Jordan, R. (1997) Rationale for the approach, in S. Powell and R. Jordan (eds) *Autism and Learning: A Guide to Good Practice*. London: David Fulton.
- Rogers, S. J., Hepburn, S. L., Stackhouse, T. and Wehner, E. (2003) Imitation performance in toddlers with autism and those with other developmental disorders, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44: 763-81.
- Rutter, M. (1999) Autism: two-way interplay between research and clinical work, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40: 169-88.
- Rutter, M., Andersen-Wood, L., Beckett, C., Bredenkamp, D., Castle, J., Groothuis, C., Koppner, J., Koveney, L., Lord, C. and O'Connor, T. G. (1999) Quasi-autistic patterns found following severe early global deprivation, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40: 537-50.
- Scheuermans, B., Webster, J., Beutel, E. A. and Goodwin, M. (2003) Problems with personnel preparation in Autism Spectrum Disorders, *Focus on Autism and other Developmental Disabilities*, 18: 197-206.
- Swack, D., Lloyd, M. and Preston, M. (2002) *Supporting Children with Autism in Mainstream Schools*. Birmingham: Questions Publishing.
- Shva, V. and Merzow, G. (1985) The relationship of learning disabilities and higher-level autism, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 15: 425-35.
- Sherratt, D. and Peter, M. (2002) *Developing Play and Drama in Children with Autistic Spectrum Disorders*. London: David Fulton.
- Skritic, T. M. (1999) Learning disabilities as organizational pathologies, in R. J. Sternberg and L. Spire-Swirling (eds) *Perspectives on Learning Disabilities*. New York: Westview Press.
- Teacher Training Agency (1999) *National Special Educational Needs Standards for Teachers*. London: TTA.
- Tervahauta, C., Aitken, K., Papouli, D. and Roberts, J. (1994) *Children with Autism: Diagnosis and Intervention to Meet Their Needs*. London: Jessica Kingsley.
- Ward, M. and Alan, N. (2000) Being autistic is part of who I am, *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15: 232-5.
- Williams, D. (1996) *Autism: An Inside Out Approach*. London: Jessica Kingsley.
- Wing, L. (1981) Asperger's syndrome: a clinical account, *Psychological Medicine* 11: 215-29.
- Wing, L. (1996) *Autistic Spectrum Disorders: A Guide for Parents and Professionals*. London: Constable.
- Wing, L. and Gould, J. (1979) Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 9: 11-29.
- World Health Organization (1992) *International Classification of Diseases, IX*. Paris: WHO.
- Wragg, E. C., Wragg, C. M., Haynes, G. S. and Chamberlain, R. P. (1998) *Improving Literacy in the Primary School*. London: Routledge.

ضعف الانتباه ومرض النشاط المفرط

بول كوبر

ملخص

تحدد عناصر هذا الفصل على أساس الرؤية للشميرة لطرق التدريس التي تعتمد على التعريف الذي قدمه محررو الكتاب ومفهوم "المعرفة الحرفية المهنية" للمدرسين هو محور هذا الرأي الموسع وبعد أن تقدم عرض ومناقشة موجزة لمفهوم المعرفة الحرفية ، تتناول إمكانية دمج المعرفة النظرية ، التي تعتمد على البحث ، في المعرفة الحرفية للمدرس وينبع ذلك توصيف ضعف الانتباه ومرض النشاط المفرط باعتبارهما ظاهرة بيولوجية واجتماعية ونفسية ، وإسهام المعرفة الحرفية للمدرسين التي يمكن اكتسابها من ذلك وفي خاتمة هذا الفصل مستعرض تأثير خصوصية هذه المعرفة على طرق التدريس التي يتبعها المدرس

ما هي "طرق التدريس" وماذا تعرف عن الطريقة التي يفكر بها المدرسون؟

يعرف محررو هذا الكتاب "طرق التدريس" بشكل دقيق ومعيد بقولهم "إنها مجموعة القرارات والتصرفات العامة التي تتخذ داخل الفصل بهدف دفع التعلم للمدرسي قديماً وكلمة "قرارات"

و"بهدف" كلمتين مهمتين هنا لأنهما تشيران إلى أننا يجب أن نعلق أهمية كبيرة على الفكر الكامن وراء سلوك المدرس الذي قد نلاحظه في شكل إستراتيجيات طرق التدريس ونشاط المدرس ومشكلة البحث هي رؤية ثابتة من خلال التركيز على السلوك وحده (في أي سياق نظرياً) نكمن دائماً على أية حال في صعوبة فصل أسباب السلوك ونتائجه عن العديد من المتغيرات البيئية السياقية التي تحيط بأي تصرف سلوكي.

والفكرة الأساسية في النظرة إلى المدرس باعتباره شخصاً جدياً تنحصر في أن حرية التدريس تتطور من خلال الممارسة العملية. وبمعنى ذلك أن التدريس لا يعتمد على النظرية، والنظريات الشائعة القائلة بأن كل للمدرسين لديهم أسباب وجيهة لاختيار طرق تدريس معينة تعتمد دائماً على تجريب كل صاحب نجاح في الماضي. ويقوم المدرسون بتجريب ذخيرتهم التدريسية وأساليبهم المعتادة من خلال عمليات التنازل التي يمكن فهمها في سياق نموذج دونالد شون (Don Schon 1983) الذي الخاص به "المهني التنازل". ففي المراحل الأولى من مسراجل الاستئصال بالتدريس، يطبق المدرس أساليب عمل تحاكي أساليب السلوك التي يظنها المدرسون ذوي الخبرة أثناء ملاحظته لهم حينما كان طالباً يدرس في المدرسة أو يحاكي أساليب العمل التي اطلع عليها أثناء التدريب وحيرة التدريس الأولية (Morrison and McIntyre 1998). وقد يصاحب هذه الأساليب أيضاً اختبارات افتراضية، يقوم بمقتضاها المتدربون والمدرسون حديثو التأهيل بتجريب أساليب مختلفة لتسهيل تعلم محتوى محدد. ومع مرور الوقت يصل المدرسون إلى المرحلة التي يصبحون فيها "خبراء"، حيث تتراكم لديهم ذخيرة معقدة من مهارات التدريس التي تمكنهم من التعامل مع عدد كبير ومتنوع من المتغيرات داخل الفصل واختيار القرارات العفوية.

وحينما يتعلق الأمر بالأدلة للتحية الخاصة بكيفية تفكير المدرسين إزاء التلاميذ، نجد أن هناك دراسات تشير إلى أن اتحاد المدرسين لقرارات طرق التدريس يتأثر بقوة تصورات المدرس المسبقة عن التلاميذ والتي تعتمد على تفاعل محدود نسبياً مع التلاميذ وملاحظته لهم (Brown and McIntyre 1993). وقد أشارت دراسة حول مدرسي اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية أنه بعد مرور خمسة أسابيع فقط من الدراسة في الصف التاسع، اتخذ المدرسون قرارات واضحة ثابتة حول

حصائص وسمات تلاميذهم من حيث مستويات قدراتهم ، وكانت هناك تكهنات قوية حول سلوك التلاميذ ودوافعهم وسماتهم الشخصية (Cooper and McIntyre 1996: 133) ويمكن فهم هذه القرارات في ضوء نظرية هارجريفر وزملائه (Hargreaves et al. 1975) الخاصة بـ "التعب"، الذي يصنف المدرس بمقتضاها التلاميذ إلى فئات محددة سلفاً ترتبط بقدرات التلاميذ الإدراكية وسلوكهم ودوافعهم والسمات الشخصية الأخرى (المظهر ، النوع . إلخ) (Cooper and McIntyre 1996) وتشير هذه الدراسات إلى أن عملية "التعب" تنسر عنصراً مهماً من عناصر الحركة الحرفية المهنية للمدرس الخبير ، مما يمكنه من التعرف السريع على الظروف والحالات المتعددة في بيئة الفصل التي تعج بالنشاط والحركة التي لا يتوافر فيها الوقت الكافي للتأمل والتحليل

تعب معرفة المدرسين لطرق التدريس الفعالة

لقد تم تحديد مخاطر عملية التعب ، التي حددها كوير وماك اتاير باعتبارها عنصراً من عناصر قرارات طرق التدريس التي يتخذها المدرس ، في الدراسات السوسولوجية الخاصة بالتعليم والتعليم الخاص (مثل Hargreaves et al. 1975) والتعب قد يؤدي إلى التكهّن بتحقيق الذات وفي مجال الاحتياجات التعليمية الخاصة تمت الإشارة إلى هذه المشكلة في ضوء ظاهرة المعجز في الانتباه ومرص النشاط المفرط ، وقد استعملها بعض المؤلفين باعتبارها صفة طيبة مرضية لغير الإخفاق التعليمي والسلوك المضطرب ومن ثم تسهم في البنية الاجتماعية للشكلات التعلم والسلوك (مثل Sison 1996) .

ومن الخطأ تجاهل الاحتمالات القلبية التي تعرضها عملية التعب ومع ذلك من الخطأ أيضاً افتراض أن الطريقة الوحيدة لتجنب هذه النتائج السلبية هي التحلي من تطبيق عملية التعب ويمكن أن نؤكد أننا إذا كنا نريد التأثير في خبرة للمدرس العملية بطريقة تستغل أفضل الأدلة الحديثة الخاصة بالتدريس الفعال فيجب أن نعمل ذلك من خلال استخدام أنماط التمكنير المهني الحالية لدى المدرس (Monroe 1999) .

ومعايير التشخيص المرضي لضعف الانتباه ومرض النشاط المفرط يمكن استغلالها إلى أقصى حد في هذه المحاولة ، حسبما يرى البعض ، وحسبما تؤكد الأبحاث المستقاة منها .

النظرية وطرق التدريس

ثمة عدد من النقاط للهمة التي يمكن استنتاجها من هذه المناقشة . أما النقطة الأولى فهي أن عملية التدريس يمكن فهمها باعتبارها عملية تقوم على التفكير . ومع ذلك هناك فرق بين التفكير العملي للمدرسين والمحترفين والتفكير العلمي لعلماء النفس للمحترفين . والنظريات العملية لا تظهر بالضرورة بشكل مباشر صريح ، ولا يمكن تزييمها بالضرورة . وتتمثل النقطة الثانية في أنه من الخطأ تماماً استبعاد التفكير العملي للمدرسين ، مجرد أنه غير علمي (أنظر O'connor 1973) . والتفكير العملي يمكن في لب خبرة التدريس . فهو عنصر رئيسي من عناصر التطور المهني للمدرسين ومصدر أساسي للتبحر والتأمل في طبيعة التدريس العمال . هذا بالإضافة إلى كونه عنصراً أساسياً من عناصر تبرير الاهتمام المحدد الحالي باستغلال المدرس باعتباره ذلك أحد الأسس المهمة للتطوير المستقبلي لهمة التدريس في ظل الاقتصادات المتقدمة سريعة التقدم (Johnson and Hallgarten 2002) .

وأخيراً فإن التفكير العملي لا يجمع التفكير العلمي . ويرى البعض أن عمليات التدريس أصبحت أكثر عرضة للتقيد والتقييد وللتنظيم للهادف فيما :

- أ- يتحول التفكير العملي من الواقع المصنعي إلى الواقع الصريح المباشر
- ب- وحسبما تتاح الفرص للمدرسين لتتبع المعاليم العلمية في تأملاتهم الخاصة بنظرياتهم العملية

وستعرض في الجزء الثاني من هذا المصطلح الإسهامات التي يمكن أن تقدمها الأشكال المختلفة للتصور النظري لضعف الانتباه ومرض النشاط المفرط لتطوير عمليات قرارات التدريس التي يتخذها المدرس . وقبل أن نحدد هذا الخط للمناقشة ، يجب على أية حال تقديم عرض موجز لضعف الانتباه والنشاط المفرط وتحديد طبيعتهما وتطورهما التاريخي

ضعف الانتباه ومرض النشاط المفرط : طبيعتهما وأصلهما وتطورهما

ضعف الانتباه ومرض النشاط المفرط هو التشخيص الطبي الذي حددته الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA 1994) وهو يصف الأعراض المرصبة السلوكية لعدم الانتباه و/ أو التهور/ النشاط المفرط الذي يظهر بدرجة ما ويتعارض مع علاقات الشخص بأسرته وبأقرانه ويتعارض أيضاً مع أدائه التعليمي و/ أو المهني .

وتشير التقديرات الدولية إلى أن نسبة تتراوح بين 2 إلى 8 بالمائة من الأطفال في سن المدرسة والشباب مصابين بضعف الانتباه والنشاط المفرط ، مع ارتفاع نسبة الذكور عن نسبة الإناث بمعدل 1.3 (Tannock 1998) وتشير التقديرات الحالية إلى أن هذه النسبة تتراوح في بريطانيا بين 2 إلى 5 بالمائة للأطفال في سن المدرسة (NICE 2000) وتقدر هذه النسبة من السنة السابعة في الولايات المتحدة (APA 1994) ، مما يجعل ضعف الانتباه والنشاط المفرط أكثر أمراض مرحلة الطفولة شيوعاً (Greenhill 1998) . ويبدأ هناك المرضان في الظهور عادة في سن الثالثة والرابعة ، رغم أن بعض الأطفال تظهر عليهم الأعراض في سن الرضاعة المبكرة ، وبعضهم الآخر لا تظهر عليه إلا في سن الخامسة أو السادسة (Anastopoulos 1999) ومعايير التشخيص التي حددتها الجمعية الأمريكية للطب النفسي تشترط ظهور الأعراض قبل سن السابعة

وتوجد عوامل اجتماعية ووجدانية وسلوكية كثيرة خطيرة مصاحبة لهذين المرضين فالأفراد المصابين بضعف الانتباه والنشاط المفرط يكونون أكثر ميلاً إلى العزلة الاجتماعية مقارنة بالأفراد العاديين ، وأكثر عرضة للتعرض للإصابات العرضية والاضطرابات النفسية (Thannock 1998) والأفراد المصابين بضعف الانتباه والنشاط المفرط يكونون تشخيص لحالتهم يستعملون غالباً باعتبارهم غير أكفاء وغير منظمين وعدوانيين وفوضويين وكسالي ، ولا يوثق لهم ويلون إلى الإهمال والأماناة والتعرض للمخاطر وغير اجتماعيين و/ أو اجتماعيين والتلاميذ الذين يعانون من ضعف الانتباه وفرط النشاط يكون أدائهم الدراسي أدنى من الدرجات التي يحصلون عليها في اختبارات تحديد القدرات الإدراكية (Barkley 1990; Hinshaw 1994) . وقد اكتشف هايدن (Hayden 1997) أن أعراض النشاط المفرط في المملكة المتحدة يعد أحد أسباب الاستبعاد الرسمي

من المدرسة للأطفال في سن المرحلة الابتدائية .

ويتفق ذلك مع نتائج الدراسات التي أجريت على المدارس الخاصة بالأطفال الذين يعانون من صعوبات وجدانية وسلوكية . فعلى سبيل المثال لاحظ بلامس وزملاؤه (Pierce et al. 2000) انتشار الإصابة بضعف الانتباه وفرط النشاط بنسبة 70 بالمائة في هذه المدارس ، بينما لاحظت فيبيان (Vivian 1994) أن نسبة انتشار النشاط المفرط تصل إلى 40 بالمائة . وأشارت دراسات أخرى إلى ارتباط الأعراس المرضية لضعف الانتباه والنشاط المفرط لدى البالغين بمشكلات خطيرة في العلاقات الشخصية وانهايار الزواج ، ومصاعب في العمل (Hinshaw 1994) والتعرض للسجن (Farrington 1993; Weiss and Hechtman 1993) . وبالإضافة إلى هذه المشكلات ، نرى أن ضعف الانتباه والنشاط المفرط يتلازم مع عدد كبير من الصعوبات الأخرى بمعدل يتراوح بين 25% إلى 60% ، بما في ذلك صعوبات التعلم الخاصة (صعوبات التعلم الخاصة / عسر التعلم) ، (Richards 1993) ، وأمراض السلوك التواصلية ومرض جرأة للمعارضة والإحباط ، والقلق (Angold et al. 1999; Barbely 1990) . ومجموعة الأمراض المرتبطة (أمراض السلوك التواصلية وجرأة المعارضة والإحباط والقلق) تظهر عادة أثناء فترة البلوغ والمراهقة ، مما يؤدي إلى زيادة احتمال ارتباط هذه الأمراض بمشكلات اجتماعية تحدث نتيجة سوء الفهم وسوء التعامل مع الأعراس المرضية الأولية لضعف الانتباه والنشاط المفرط . واكتشاف ارتفاع معدل التلازم المرضي بين ضعف الانتباه والنشاط المفرط ، وبين مرض السلوك التواصلية وجرأة المعارضة قد يشير إلى وجود أنواع أخرى فرعية من ضعف الانتباه والنشاط المفرط وتبرير المصطلح السلوكي (Angold et al. 1999)

والتطور الطويل للمعالجة السريرية والبحثية لتصبح ضعف الانتباه والنشاط المفرط وصل إلى نقطة أصبحت عندها دلالة تعليمية واضحة تماماً . ويشير معيار DSM (السلوك الحركي المفرط في مرحلة الطفولة) إلى درجة كبيرة من التحول من التركيز على الأسباب المصيبة البيولوجية (مثل الاختلال الوظيفي للمخ إلى أدنى حد) إلى التركيز المستمر على الأعراس المرضية السلوكية باعتبارها خصائص مميزة للحالة (Anastopoulos 1999)

ويعكس هذا التحول في التشخيص البديل لأمراض النشاط الحركي المفرط (World Health Organization 1990).

الوظائف التنفيذية وأساس دليل الإصابة بضعف الانتباه والنشاط الحركي المفرط :

لا توجد حتى الآن أسباب محددة للإصابة بضعف الانتباه والنشاط المفرط ومع ذلك أصبح هناك المرض أكثر الأمراض حضوراً للبحث والدراسة في مجالي اللعب العقلي والنفسي وقد تم تحديد ثلاثة محالات رئيسية للاستكشاف النظري لمرض ضعف الانتباه والنشاط المفرط (Thannock 1988) ^١ هي الأبحاث الإدراكية والأبحاث العصبية البيولوجية وأبحاث الوراثة . والتائج المستفاد من هذه الدراسات تشير حجة قوية تتعلق سهلين للمرضى باعتبارها ظاهرة اجتماعية بيولوجية نفسية وتعد بمثابة أساس لأسلوب التدخل متعدد الأشكال الذي ينطوي على أبعاد طبية ونفسية اجتماعية وتعليمية

والأبحاث الخاصة بالإدراك تركز بمراد على النهور والاندفاع باعتباره للمع الأساسي لضعف الانتباه والنشاط المفرط ، واحتمال أن نظام منع الاحتلال الوظيفي يمثل الآلية العصبية النفسية ، الموجود حالياً في الوظائف البيولوجية للعصبي للمع ، حيث تكمن هذه الشكلة . ويؤيد هذا التصير العصبي البيولوجي عدد من دراسات التصير العصبي (Thannock 1988) بالإضافة إلى الدراسات العصبية الكيميائية التي كشفت عن وجود احتلال وظيفي في نظم التوصيل العصبي المستولة من ضبط الانتباه والسلوك ، (McMullen et al. 1994) وحقيقة أن الآليات العصبية البيولوجية هي المستولة من للسيات المرضية لضعف الانتباه والنشاط المفرط تدعمها النتائج المستفاد من الدراسات الوراثية التي أشارت إلى زيادة انتشار الإصابة بهذا المرض بين التوائم المتماثلة (أحادية التوائم) مقارنة بالتوائم غير المتماثلة (ثنائية التوائم) ، وبين الأطفال ذوي القرابة البيولوجية مقارنة بالأطفال المتبني . وقد أشارت أبحاث الوراثة الحريشة إلى وجود شذوذ في نظام إفراز مادة الدوبامين dopamine (McMullen et al. 1994) والدوبامين ناقل عصبي موجود في نظم للمع النفسية يسيطر الحركة ، ضمن جملة وظائف أخرى (Thompson 1993)

وتشير هذه النتائج إلى أن الأطفال المصابين بصعاب الانتباه والنشاط المفرط يكونون معرضين بيولوجياً لمشكلات كبيرة مقارنة بمعظم المشكلات الخاصة بإعاقة أو تأخر الاستجابة السلوكية وطبيعة الاختلال الوظيفي في هذا النظام يتم وصفها بالتداخل من حيث فشل نظام ضبط الكبح وتنشيطه (Sergeant 1995; Vander Moore 1996).

وقدم باركلي (Barkley 1997) نموذج متكامل يشير إلى أن مشكلات كبح الاستجابة التي لها أساس عصبي تؤدي مباشرة إلى مشكلات في أربع وظائف تنفيذية كبرى من وظائف المخ الضرورية لعملية ضبط الداعي المعالي. والوظيفة التنفيذية الأولى هي وظيفة عمل الذاكرة، التي يؤدي العجز فيها إلى صعوبة احتفاظ الأفراد بالمعلومات ومعالجتها بهدف التقسيم والتخطيط وتمثل الوظيفة الثانية في إصفاء الصفة الداتية على الكلام. حيث إن عملية الضبط الداتي تتم من خلال التحدث إلى الذات التي يتم أثناءها وزن نتائج السلوك ودلائله "ومناقشتها" داخلياً والوظيفة الثالثة هي تفسير الدوافع وتنظيمها. وهذا النظام يمكننا من اتخاذ القرارات عن طريق ترويضنا بالمعلومات الخاصة بالارتباطات الوجدانية التي يولدها أي حافز للتصرف ومدى اتساع النتائج التي يولدها هذا الحافز والتي نرى أنها نتائج مرغوبة. والوظيفة التنفيذية الأخيرة هي وظيفة إعادة التكوين أو التوليف السلوكي. وهذه الوظيفة تمكننا من إعداد أنماط سلوك جديدة ومناسبة نتيجة لعملية إعادة تركيب أنماط السلوك السابقة وتحليلها

بالإضافة إلى الأدلة الإحصائية العصبية العملية، توجد بيانات مستقاة من عدة دراسات تشير إلى أن هناك عوامل عائلية بيئية قد تؤثر في تطور حالة ضعف الانتباه والنشاط المفرط والعوامل العائلية تشمل مهارات الأب والأم (Taylor et al. 1991)، وبيئة المنزل غير المنظمة (Cortwell 1996)، والحالات الروحية بين الأب والأم (Barkley 1996)، والعوامل الخاصة بالصحة العقلية للأم وشخصية الأب (Nigg and Hinshaw 1998). وتشير هذه النتائج وما يرتبط بها من أبحاث عصبية عسية إلى أن ضعف الانتباه والنشاط المفرط يعتبر ظاهرة نفسية إلا أن ضعف الانتباه والنشاط المفرط يعتبر ظاهرة بيولوجية عسية اجتماعية، بمعنى أنها سلوك تكمن أصوله في البيول التي نعتمد على عوامل بيولوجية. وهذه البيول البيولوجية والنتائج السلوكية يتم تسويتها

وتعديّلها من خلال العوامل البيئية والخبرة العملية (Frith 1992; Rutter 2002)

عجّرد أن تتقل إلى دراسة هذا التالوت البيولوجي النفسي الاجتماعي من الناقص غير المعيد الذي يظهر أحياناً في شكل تفسيرات بيولوجية مقابل التفسيرات الاجتماعية الخاصة بمشكلات التعلم والسلوك يصبح مجرد إطباق (مثل 1998; Vissar 1997, Booth and Ainscow 1995; See)

من الواضح أن ضعف الانتباه والنشاط المفرط يتأثران بالبيئة البيولوجية والاجتماعية . والواقع أن كليهما يتكون اجتماعياً (Purdie et al. 2002) ، ولكن بعض الأفراد بحكم صفاتهم الوراثية البيولوجية وظروفهم الاجتماعية يكونون أكثر ميلاً إلى أن يكونوا "معتلى" بهذه الطريقة أكثر من غيرهم . والمدرسة هي المكان الرئيسي الذي تتم فيه عملية التكوين الاجتماعي تلك ، ويمتد هذا التكوين من خلال أنماط النمط المؤسسي وتطبيقات طرق التدريس العملية . ويولر ذلك أيضاً الوسائل التي تتم من خلالها عملية التكوين .

دلالات طرق التدريس لفهم ضعف الانتباه والنشاط المفرط

باعتبارهما ظاهرة بيولوجية نفسية اجتماعية

تتمثل المشكلة الأساسية في معايير DSM للتشخيص في أنها تخفي الافتراضات السلم بها الخاصة بأنواع سلوك التلاميذ المشوقة داخل المصقول التي يتم التدريس داخلها بطريقة مناسبة . إذ يتوقع من التلاميذ في من مبكرة تلويت الأشياء (أي إصماء الطماخ الذاتي عليها) وأن يتصرفوا طبقاً لمجموعة من القواعد نابعة من القيود التي يفرضها المدرس وطريقة تعليم التلاميذ في فئات عمرية متماثلة منهج دراسي محدد . وبسبب المدرس إلى التلاميذ تثير مشكلات الفوضى الاجتماعية المحتملة التي تحكمها قواعد السلوك الموضوعية لتنظيم وضبط حركة التلاميذ حول الفصل والتفاعلات التي تتم بين النظراء . والتأهيج الدراسية المفروضة من الخارج ، على النقيض من المناهج التي يتم التفاوض حولها ، التي تفتقر وجود علاقة صارمة بين عمر التلميذ وأدائه الإدراكي ، يتحكم فيها المدرس عادة بطريقة تعرض على التلاميذ اتباع برنامج سائر من المهام في أوقات محددة سلفاً وفي حدود زمنية صارمة . ويرتقب على ذلك أن المدرسين يقومون غالباً بدور

"الموجهين" ، ويقومون بنحو 80 بالمائة من الكلام الذي يحدث داخل الفصل (Sage 2002) ومن ثم يحب أن يكون التلاميذ خبراء في تتبع التعليمات للحقبة وإصفاء الطابع الذاتي على التصرفات السلوكية والإدراكية للتكررة التي تهدف بدورها إلى وضع أنماط للتنظيم الذاتي التي تصبح مهمة بشكل مطرد حينما ينتقل التلاميذ إلى درجات للتجه الدراسي الأعلى وعمليات المدرسة

وقد لوحظ منذ فترة طويلة أن هذا النموذج الأكلي للتعليم هو النموذج الوحيد المطلوب أو حتى الأفضل ، فهو نموذج للمدرسة وهو في أسوأ الأحوال يؤدي إلى التطابق والسلبية على حساب التفضيل الفكري والحدل النقدي والإبداع (Silberman 1971) وتتمثل مزاياه في أنه يدعم التلاميذ الذين تحب أنماطهم الإدراكية التأمل لتنظيم والتفكير لتجربة الماثر . وذلك من شأنه أن يجعل الدراسة بالمدرسة تجربة صعبة بالنسبة لكثيرين من التلاميذ الحاليين ويمثل مصدراً جديداً من مصادر التوتر الشديدة سبباً للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات في التركيز والشايط .

الإستراتيجيات الإدراكية

تتمثل مهمة المدرس التدريسية في التنوية بين القوى دائمة الحضور التي تمثل مشكلات اجتماعية وتعاظم المشكلات الحالية الخاصة بالمدارس لكي يحقق الأشكال المطلوبة من أشكال مشاركة التلاميذ التي يتم حسابها لتحقيق نتائج التعلم للطلولة . والعكر التدريسي للمدرس الذي يعرف الكثير عن صعب الانتباه والشايط للفرط سوف يتأثر تأثراً شديداً بمعرفة أن التلميذ الذي يتم تشخيص حالته بشكل مناسب ثم تصنيفه على أساس أن لديه قصوراً إدراكياً معيناً بالنسبة للوظائف التنفيذية . ويشاور بروسويل (Brewell 1995) التشوهات الإدراكية - أي مشكلات المهم - بعبوب الإدراك التي تمثل صعوبات في عمليات المعالجة وهذا التمييز يمكن استخدامه لتحديد قرارات طرق التدريس عن طريق توجيه المدرس إلى إستراتيجيات مصممة "لتدريب" أو تدعيم استخدامه "الأجزاء الناقصة" في دخيره للتمرية (Brewell 1991) وعلاج السلوك الإدراكي (Mekchenbaum 1997) ، الذي يعرف أحياناً بـ "تعديل السلوك الإدراكي" ، يعتبر أساس

التدخلات التي يستخدمها المدرس داخل الفصل . ويشمل ذلك عادة تعليم التلاميذ استخدام الحوار الداخلي لترتيب أفكارهم وضبط سلوكهم من خلال الدعم الذاتي لأنماط السلوك المرغوبة ، وتطبيق أساليب التوجيه الذاتي وأساليب حل للمشكلات (Ervin et al. 1996; Royer 1999) .

وتنطبق إستراتيجيات المراقبة الذاتية لمساعدة انتباه التلاميذ وتقليل الأعراض المرغوبة الرئيسية المرتبطة بضعف الانتباه والنشاط المفرط (Lerner et al. 1995) ومع ذلك فإن الأدلة التي تشير إلى فعالية العلاج السلوكي الإدراكي الخاصة بضعف الانتباه والنشاط المفرط ليست أدلة حاسمة أبداً وتشير الدراسات التي أجراها كل من بوردي Purdie ورملاؤه (2002) وروير (Royer 1999) ورافون ورملاؤه (1996) إلى نتائج متضاربة ، رغم أن البرنامج الذي تعتمد على المدرسة أكثر فاعلية مقارنة بالأساليب التجريبية لتدعيم تغيير السلوك (Ervin et al. 1996) ومع ذلك لا يتم تعميم هذا التمييز شالاً في بيئات خارج مواقف التدريب ، رغم أن روير يؤكد أن التعميم يمكن تحقيقه إذا تم برمجته بشكل منطقي .

ويرى إدريس ورملاؤه (1996) أن بعض أدلة الأبحاث للحجبة الخاصة بالعلاج السلوكي الإدراكي المرتبط بضعف الانتباه والنشاط المفرط ربما يكون نتيجة إخماق بعض التدخلات في التمييز بشكل فعال بين الميوسب الإدراكية والنشوهات الإدراكية (انظر أنما) ويشير آرون إلى أن العديد من أشكال تدخلات العلاج السلوكي الإدراكي تعتمد على افتراض خاطئ بأن الأطفال الذين يعانون من ضعف الانتباه والنشاط المفرط يقتفرون إلى الإستراتيجيات الإدراكية ، بدلاً من وجهة النظر الأكثر إنصافاً (التي اقترحها باركلي Bardsley 1997) والتي ترى أن الاختلال الوظيفي في تشغيل واستخدام وظائفهم التنفيذية يجعل من الصعب عليهم تنفيذ هذه الإستراتيجيات حتى حينما يكون على دراية بها . ويشير ذلك إلى أن أساليب العلاج السلوكي الإدراكي تكون أكثر نجاحاً إذا ركزت على تزويد التلاميذ بالوسائل التي تمكنهم من تأخير استجاباتهم ومنعها

إستراتيجيات التعليم :

تميز أساليب التعليم "صياغة" ضعف الانتباه والنشاط المفرط باعتبارهما خطأ إدراكياً معيئاً ،

وليس "عيباً مرضياً" (Cooper and Ideus 1996; Cooper and O'Rogan 2001) وهي تمثل إستراتيجيات تدربية مصممة لاستغلال ، وليس لكبح ، بعض السمات المرتبطة بضعف الانتباه والنشاط المفرط ، من خلال استغلال المهام الحركية المصرية ، على سبيل المثال (Zentall et al. 1993; Du Paul and Stoner 1995; Zentall and Stormont Spurgin 1995, Purdie et al. 2002)

وتزيد الأدلة المستقاة من الدراسات التي استعرضها دي بول وستور (1995) الرأي القائل بأن التلاميذ الذين يعانون من ضعف الانتباه والنشاط المفرط يستجيبون بشكل جيد للتغذية المرجعية والتشجيع حينما يكون تكرار هذه التدخلات أكبر من معدلات استجابة الطلاب العاديين . والتدخلات التي تمت على أساس الاعتقاد بأن الطلاب الذين يعانون من ضعف الانتباه والنشاط المفرط يتمتعون عادة بسطح تعليمي نشط (حركي مفرط) أشارت إلى تزايد مستويات الانتباه عند أداء المهام والتواجبات وقللت أخطاء السلوك المضطربة والشهورة (Hinshaw et al. 1984) . ويرتبط بذلك أيضاً الرأي القائل بأن التلاميذ الذين يعانون من ضعف الانتباه والنشاط المفرط يكونون أكثر عرضة للتأثير السلبي "للمحرمان الانمالي" (Zentall and Stormont - Spurgin 1995) وقد اكتشف بيلجريني Pelligrini وهورفات (Horvat 1995) أن أخطاء السلوك المضطرب قد قلت ، وأن أخطاء السلوك الخاص بأداء المهام والاختبارات قد زادت حينما تم قطع فترات العمل لعموداً بفترات متكررة من النشاط الحركي للنظم . ويعني ذلك أن إعادة توزيع الوقت على مدار اليوم مع فترات توقف محددة يؤدي إلى نتائج إيجابية .

ومشكلات الفصل المرتبطة بضعف الانتباه والنشاط المفرط ، مثل مشكلة الكلام في توقيت غير مناسب يمكن استغلالها من طريق زيادة فرص المشاركة اللفظية لأداء المهام والتواجبات (Zentall 1995) وقد أشارت الدراسات إلى أن التلاميذ الذين يعانون من ضعف الانتباه والنشاط المفرط يكون أداؤهم أفضل في اختبارات قراءة موضوعات الفهم حينما يطلب إليهم قراءة قطع الفهم بصوت عال ، على العكس من قراءتها بصمت (Dubey and O'Leary 1976)

وأشارت ريتال (1995) أيضاً إلى أن التلاميذ الحائسين في شكل نصف دائرة حول المدرس أو في مجموعات صغيرة تكون مشاركتهم اللفظية في المهام أكبر ويعلمون أبديهم بطريقة سلوكية

مناسبة أثناء فترات التدريس داخل الفصل وعلاوة على ذلك توجد أدلة تدعم الاستنتاج القائل بأن خفض نسبة للمدرس - التلاميذ ، في المواقف التي تنطوي على التفاعل المعنوي بين المدرس والجموعة ، يعمل على تحسين جودة مشاركة التلاميذ الذين يعانون من ضعف الانتباه (Zentall 1995) ويتزايد هذا الأثر حيوياً يقدم للمدرسون عديد من سلوكيات إستراتيجيات الإنصات الفعال .

ترتبط إستراتيجيات طرق التدريس المزدوجة الخاصة بالسلوكية ونوعية المدرس ارتباطاً وثيقاً بتقليل عدم انتباه التلاميذ وتوهم داخل الفصل وتحقيق نتائج دراسية إيجابية وهذه الآثار والنتائج تكون أكثر قوة حيوياً ينطوي توجيه المدرس على معلومات واضحة وصريحة حول الأداء ، والتوقعات السلوكية ، والنتائج المتوقعة والأداء الأمثل للتلاميذ يرتبط بإعجاز التعليمات المتكررة ووضوحها ، وأن يراعى التعليمات الشفاهية إشارات بصرية ونوافذ للفرار التي يستطيع التلاميذ الرجوع إليها لتذكير التعليمات والتوقعات (Du Paul and Stone 1995, Zentall 1995) .

واستخدام التلاميذ كمداد سلوكية وأكاديمية من خلال البرمجة الدقيقة للتفاعل بين التلاميذ الذين يعانون من ضعف الانتباه وعديد الأدوار المضطربة يكون أيضاً بمثابة أداة فعالة من أدوات طرق التدريس ، رغم أنه من المهم التحكم في احتمالات الاضطراب التي تنتج عن تفاعل هؤلاء التلاميذ وذلك عن طريق استخدام المدرس للدعم الإيجابي للمهام المناسبة ولأنماط السلوك المرغوبة اجتماعياً (Zentall 1995) وعلى غرار هذه النتائج ، قدم كوبر وأوريجان (2001) دراسة حالة مادية تشير إلى أن التلاميذ الذين يعانون من ضعف الانتباه والنشاط المفرط يمكن أن يستفيدوا من القيام بدور المعلم النظير مع التلاميذ الأصغر الأكل كفاءة

وفي بيئة الفصل التي تكون فيها التأثيرات الغريبة ، مثل الضوضاء غير المناسبة ومشتتات الانتباه الأخرى ، محدود ، والتي تستعمل فيها إستراتيجيات طرق التدريس المماثلة للإستراتيجيات التي أشرنا إليها آنفاً ، يتم خلق فرص لتمكين التلاميذ الذين يعانون من ضعف الانتباه والنشاط المفرط من إظهار براعتهم ذاتياً . وإظهار البراعة الذاتية ، على النقيض من إظهار البراعة بمساعدة خارجية (مثل إظهارها بتوجيه من المدرس) ، يرتبط بقدر أكبر من الدقة (Zentall 1995) وأن يقرر التلميذ

بنفسه مدى قناعته ولربماحه لهمام التعلم (Cooper and Shea 1999) ويمكن أن يمتد ذلك بطريقة مفيدة بحيث نتاح للتلاميذ الذين يعانون من ضعف الانتباه والنشاط المفرط فرص الاعتماد على المواقف التي تسبب لهم توتر فاحل الفصل والانتقال إلى متعلقة هادئة محددة سلفاً (Du Paul and Stoner 1995, Zentall 1995)

وقد خلص بوردي (Purdie 2002) وزملاؤه في تحليلهم للتقدم للتدخلات اللازمة للتلاميذ الذين يعانون من ضعف الانتباه والنشاط المفرط ، مقارنة بالتدخلات السريعة ، إلى أن التدخلات التعليمية من النوع المشار إليه تمأ كانت أكثر فعالية في دعم النتائج الإدراكية الإيجابية (في شكل أداء دراسي غير محدود ، ومهارات للغة والقراءة والمهارات الحاسوبية ، وسبة الدكاء ووظائف الذاكرة) . ويرغم أن متوسط حجم التأثير الكلي كان صغيراً في تحقيق تحسن إدراكي وكانت التدخلات الإدراكية التي تعتمد على للمدرسة أيضاً أكثر فعالية من التدخلات الإدراكية السريعة ويريز ذلك الأهمية الكبرى لأساليب طرق التدريس في تحسين النتائج السلبية لضعف الانتباه والنشاط المفرط . والأساليب متعددة الأشكال (التي تجمع بين التدخلات الطبية والنفسية الاجتماعية والتعليمية) تأتي في المرتبة الثانية بعد العلاج الطبي في تحسين السلوك ، وإنها تقدم على العلاج الطبي فيما يتعلق بتحسن للوظائف الاجتماعية

والهدف من تركيز هذا الفصل على طرق التدريس هو أن مسألة العلاج الطبي لم يتم بحثها ودراستها . وقد يرى بعض القراء أن ذلك ينطوي على نوع من الإهمال والإهمال . إذ يرى كثيرون من المعلقين أن العلاج الطبي يعتبر أهم خاصية من خصائص ظاهرة ضعف الانتباه والنشاط المفرط (Slee 1995, Baldwin 2000) وتمثل الممارسة التي ينطوي عليها هذا الوضع في الفراض وجود تعريف طبي بيولوجي لضعف الانتباه والنشاط المفرط . ومن ناحية أخرى فإن النظر إلى ضعف الانتباه والنشاط المفرط من منظور تعليمي يمكننا من تصور ما يمكن تحقيقه حينما تنفي المدارس والمدرسون ضعف الانتباه والنشاط المفرط باعتبارهما مشكلة تعليمية . وقد افترحا في هذا الفصل بالفعل أن ضعف الانتباه والنشاط المفرط باعتبارهما مشكلة مضاعفة وسوءة نشأ جزئياً على الأقل نتيجة التقليل غير التقدي لانتراضات معينة حول معالجة متطلبات التعلم وما

يحب أن ينطلق . ويرى البعض أن مفهوم ضعف الانتباه والنشاط المفرط يدعم هذه الفرضيات ومن ثم يقودنا إلى رؤية ثاقبة مهمة حول طرق التدريس . وإذا تم إدراج هذه الرؤية الثاقبة على نطاق واسع ضمن المعرفة الحرفية للمدرسين فإن استخدام العلاج الطبي مع التلاميذ الذين يعانون من ضعف الانتباه والنشاط المفرط قد يكون غير ضروري مقارنة بالفرض الحالي ، باعتبار ذلك وسيلة لتمكين هؤلاء التلاميذ للمشاركة في البيئة التعليمية

وبعد ذلك كله ، لا تزال هناك عقبات كبرى . إذا لا يمكن التعامل مع ضعف الانتباه ، لأسباب حددناها بالفعل ، من خلال مجرد الرجوع إلى وصفة في الكتاب . فمعظم الدلالات التعليمية الخاصة بما نشهه من الأدلة الخاصة بطرق التدريس المناسبة للتلاميذ الذي يعانون من ضعف الانتباه والنشاط المفرط قد تتحدى أساليب التدريس ونظم المدارس الراضية وتلهمها قواعد المسائلة القدوسية . فعلى سبيل المثال قد نعتبر أساليب إظهار الكفاءة والبراعة ودور التلميذ في التوجيه الذاتي المشار إليها أعماً متعارضة مع معايير أولستد O'lestad والاقتراحات الخاصة بسبب العاملين إلى التلاميذ تبث الرعب في قلوب السياسيين المتصدين مالياً ومديري ميزانيات سلطات التعليم للحلقة . هذا فضلاً عن أن دور "التميط" الخاص بقرارات طرق التدريس التي يتخذها المدرسون يمثل مشكلة كبرى . فإذا كنا نعرض ضعف الانتباه والنشاط المفرط باعتبارهما مشكلة بيولوجية طية فإن وظيفتنا هي أن نشجع المدرسين على التخلي عن مسئولية تعديل تطبيقاتهم العملية من أجل توقع (أو حتى المطالبة ب) تطبيق العلاج الطبي من أجل تكيف التلميذ مع بيئة تعلم غير مناسبة . ولا يمكن مواجهة هذه التحديات إلا من خلال أساليب مبتكرة لتعريف المدرسين بمواجهة ضعف الانتباه والنشاط المفرط ، وتمكينهم من استيعاب المعرفة الخاصة بذلك ودمجها في خبرتهم المعرفية الحرفية .

الخلاصة : ما هي الخصوصية ، إن كانت توجد أية خصوصية ، للميزة لطرق التدريس اللازمة

للتلاميذ الذين يعانون من ضعف الانتباه والنشاط المفرط؟

يتصرف التلاميذ الذين يعانون من ضعف الانتباه والنشاط المفرط داخل الفصول بشكل جيد داخل

يئات الفصول التي تدار بطريقة معترف بالصعاب والمشكلات الإجبارية التي قد يواجهونها عند ضبط انتباههم ، ونشاطهم الحركي وبلهم إلى المشهور . ويمكن أن ينطبق ذلك بالفعل على كل التلاميذ في معظم المدارس في أرجاء العالم . وحينما ننظر إلى التعليم من منظور الشخص الذي يعاني من ضعف الانتباه والنشاط المفرط نجد أن هناك نقاط ضعف يؤدي إصلاحها إلى استعادة جميع التلاميذ . وتتمثل المشكلة الأساسية هنا على أية حال في أن الصعوبات الظاهرية التي يعرضها الطفل المصاب بضعف الانتباه والنشاط المفرط ، التي تكون عادة صعوبات سلوكية ، يمكن معالجتها بسهولة وفعالية من طريق العلاج الطبي فقط (Purdie et al. 2002) كما أنهم أيضاً أكثر عرضة لأنواع تطبيقات طرق التدريس التي تم عرضها في هذا الفصل (Barkley 1998) ومع ذلك فإن عدم وجود نمط سلوكي مرجح في فصول الدراسة العادية قد يلزم المدرس بتعديل طرق التدريس التي يستعملها لكي يدمج المشاركة التعليمية المثلى للتلاميذ الذين يعانون من ضعف الانتباه والنشاط المفرط .

وعلى أية حال ، ورغم أن معظم التلاميذ قد يستفيدون من طرق التدريس المناسبة لضعف الانتباه والنشاط المفرط ، إلا أنهم لا يطالبون بتطبيقها . ويبدو أن معظم التلاميذ يستطيعون تقبل فصول الدراسة التي لا تتوافر بها الشروط التي يحتاجها الطفل الذي يعاني من ضعف الانتباه ولم يحضن لعلاج طبي . ومن ثم فإننا نعود إلى الموضوع الأساسي في هذا الفصل . ألا وهو أن ضعف الانتباه والنشاط المفرط ينشأ إلى حد بعيد بناء على فرضيات حول ماهية فصول الدراسة والمدارس والإستراتيجيات التي عرضنا لها آنفاً لا تكون إستراتيجيات "عامة" إلا حينما يتم احتجاز هذه الافتراضات بحزم على المستوى السياسي

ملخص :

طبيعة المشكلة

- ضعف الانتباه والنشاط المفرط حالة نفسية تتعارض مع التعليم والمواقف الأخرى
- تحدث هذه الحالة في نفس الوقت مع حالات مرضية أخرى ناولها هذا الكتاب

— وهي حالة بيولوجية معيبة اجتماعية تعرق بين الأسباب السلوكية والأسباب الاجتماعية ،
وبعض الأفراد أكثر عرضة للتعرض الاجتماعي أكثر من غيرهم

طرق التدريس

— المعرفة الحرفية المهمة مهمة للعامة .

— التفكير يكمن خلف تصرفات المدرس ، والتفكير العملي يكمن في لب عملية التدريس .

— يمكن إدراج النظريات العلمية ضمن تأملات وأفكار المدرس الخاصة بتطبيقات العملية .

— تتأثر طرق التدريس بشدة بتصورات المدرس لسمات التلاميذ واستخدام فئات محددة سلفاً
وعملية التنميط .

— التنميط قد ينطوي على نتائج إيجابية وسلبية ، سيما تكون معرفة حالات مثل ضعف الانتباه
والشباط المفرط عملية أساسية .

— تتسبب المدرسة ، باعتبارها مكان هذه العملية الاجتماعية في ظهور للمشكلات ونفاقمها .

— التدخلات السلوكية الإدراكية تحدد إستراتيجيات طرق التدريس

وضعف الانتباه والشباط المفرط نمط إدراكي وليس عيباً مرضياً والإستراتيجية المتبعة هي استغلال
خصائص ضعف الانتباه والشباط المفرط بدلاً من كبحها وثمة دلالات لتنظيم بيئة الفصل
وبرامجها .

— استخدام هذه الإستراتيجيات قد يؤدي إلى تقليل تخلي المدرس عن مسؤولياته وزيادة الحاجة
إلى العلاج الطبي

المنهج الدراسي :

— تكوين المنهج الدراسي وتوجه المنتج يكونان متصممين في تركيب ضعف الانتباه والشباط
المفرط ، مما يحدد الإستراتيجيات لوظيفية

— يجب تنفيذ المنهج الدراسي والبروتوكولات التنظيمية للمعدة خصيصاً طبقاً لأنماط تعلم التلاميذ

المعرفة :

- معرفة طبيعة ضعف الانتباه والنشاط المفرط تكون وثيقة الصلة بالتنظير العملي
- تعريف ضعف الانتباه والنشاط المفرط باعتباره حالة يولوجية نفسية اجتماعية مقابل تعريفه بأنه حالة يولوجية مرضية يعتبر مهماً للعامة بالنسبة لاستراتيجيات التعليم

حالة للفروق الفردية مقابل العروق العامة كأساس لطرق التدريس :

- حالة العروق العامة تكون ضمنية في حالة إدراج الرؤى المتبصرة حول ضعف الانتباه والنشاط المفرط ضمن التنظير التطبيقي للمدرس وعملية التدريس .
- إستراتيجية طرق التدريس المركزة تعيد التلاميذ الذين لا يعانون من ضعف الانتباه والنشاط المفرط .

نواحي مهمة تم عرضها :

- طرق التدريس التي يطبقها للمدرس تعتمد على المعرفة الخرفية والتنظير العملي يلعب دوراً رئيسياً

- المقررات التي يتعلمها المدرس تنطوي على عملية تنميط ، ويجب تدعيم ذلك بطريقة إيجابية

- نموذج المصنع / أسلوب التوجيه في التدريس تعرض للانتقاد

- Anastopoulos, A. (1999) ADHD, in S. Nethemou, C. Holmes and C. Walker (eds) *Child and Adolescent Psychological Disorders. A Comprehensive Textbook*. Oxford: Oxford University Press.
- Angold, A., Costello, E. and Erkanli, A. (1999) Comorbidity, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(1): 57-88.
- American Psychiatric Association (1968) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 2nd edn. Washington, DC: APA.
- American Psychiatric Association (1980) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 3rd edn. Washington, DC: APA.
- American Psychiatric Association (1987) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 3rd rev. edn. Washington, DC: APA.
- American Psychiatric Association (1994) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4th edn. Washington, DC: APA.
- Booth, T. and Ainscow, M. (1998) *From There to Us*. London: Routledge.
- Barkley, R. (1990) *ADHD: A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York: Guilford.
- Barkley, R. (1997) *ADHD and the Nature of Self Control*. New York: Guilford.
- Brazwell, L. (1991) *Cognitive-Behavioural Therapy with ADHD Children. Child, Family, and School Interventions*. New York: Guilford Press.
- British Psychological Society (1996) *ADHD: A Psychological Response to an Evolving Concept*. Leicester: BPS.
- British Psychological Society (2000) *ADHD: Guidelines and Principles for Successful Multi-agency Working*. Leicester: BPS.
- Brown, S. and McIntyre, D. (1993) *Making sense of teaching*. Buckingham, Open University Press.
- Cantwell, D. (1996) Attention deficit disorder: A review of the past 10 years' *Journal of the Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 35: 978-987.
- Carter, R. (1998) *Mapping the Mind*. London: Widenfeld and Nicolson.
- Cooper, P. (1997a) Biology, behaviour and education: ADHD and the bio-psycho-social perspective. *Educational and Child Psychology*, 14(1): 31-8.
- Cooper, P. (1997b) The reality and hyperreality of ADHD: an educational and cultural analysis, in P. Cooper and K. Meus (eds) *Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: Medical, Educational and Cultural Issues*, 2nd edn. East Sussex: Association of Workers for Children with Emotional and Behavioural Difficulties.
- Cooper, P. and Iedema, K. (1996) *ADHD: A Practical Guide for Teachers*. London: David Fulton.
- Cooper, P. and McIntyre, D. (1996) *Effective teaching and learning: teachers' and students' perceptions*. Buckingham, Open University Press.
- Cooper, P. and O'Regan, E. (2001) Ruby Tuesday: A student with ADHD and learning difficulties, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6, 4: 265-269.
- Detweiler, R., Hicks, M. and Hicks, A. (1999) A multimodal approach to the assessment of ADHD, in P. Cooper and K. Sutton (eds) *ADHD: Research, Practice and Opinion*. London: Wileat.
- Dubey, D. R. and O'Leary, S. G. (1975) Increasing reading comprehension of two hyperactive children: Preliminary investigation. *Perceptual and Motor Skills*, 41(2): 691-694.
- DuPaul, G. and Stoner, G. (1995) *ADHD in the Schools*. New York: Guilford.
- Ellis, A. and Young, A. (1988) *Human Cognitive Neuropsychology*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Ervin, R. A., Barbart, C. L. and DuPaul, G. J. (1996) Treatment of attention-deficit hyperactivity disorder, in M. A. Reinecke and F. M. Dattilo (eds.) *Cognitive-therapy with children and adolescents: a casebook for clinical practice* (38-61). New York: Guilford Press.

- Farrington, D. (1990) Implications of criminal career research for the prevention of offending, *Journal of Adolescence*, 13: 93-113.
- Firth, U. (1992) Cognitive development and cognitive deficit, *The Psychologist*, 5: 13-19.
- Greenhill, L. (1998) Childhood ADHD: pharmacological treatments, in X. P. Nathan and M. Gorman (eds) *A Guide to Treatments that Work*. Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D., Hester, A. and Mellor, F. (1975) *Deviance in classrooms*. London: Routledge.
- Hayden, C. (1997) Exclusion from primary school: children in need and children with special educational need, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 2(3): 36-44.
- Hill, P. and Cameron, M. (1999) Recognising hyperactivity: a guide for the cautious clinician, *Child Psychology and Psychiatry Review*, 4(2): 50-60.
- Hirshaw, S. (1994) *Attention Deficits and Hyperactivity in Children*. London: Sage.
- Hirshaw, S., Klein, R. and Altschoff, R. (1998) Childhood ADHD: non pharmacological and combination treatments, in X. P. Nathan and M. Gorman (eds) *A Guide to Treatments That Work*. Oxford: Oxford University Press.
- Hughes, L. (1999) Professionals' perceptions of ADHD, in P. Cooper (ed.) *ADHD Research, Practice and Opinion*. London: Whurr.
- Ideus, K. (1997) A sociological critique of an American concept, in P. Cooper and K. Ideus (eds) *Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: Medical, Educational and Cultural Issues*, 2nd edn. East Sutton: Association of Workers for Children with Emotional and Behavioural Difficulties.
- Johnson, M. and Hallgarten, J. (2002) *From Victims of change to agents of change the future of the teaching profession*. London: Institute of Public Policy Research.
- Kewley, G. (1998) Medical aspects of assessment and treatment of children with ADHD, in P. Cooper and K. Ideus (eds) *ADHD: Educational, Medical and Cultural Issues*. East Sutton: Association of Workers for Children with Emotional and Behavioural Difficulties.
- Lahey, B., Waldman, I. and McBurnett, K. (1999) The development of antisocial behaviour: an integrative and causal model, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(5): 669-682.
- Levy, F. and Hay, D. (eds) (2001) *Attention, Crisis and ADHD*. London: Brunner-Routledge.
- McMullen, G., Painter, D. and Casey, T. (1994) Assessment and treatment of ADHD in children, in L. VandeCreek, S. Krupp and T. Jackson (eds.) *Innovations in Clinical Practice*. Sarasota, FL: Professional Resource Press.
- Meichenbaum, D. (1977) *Cognitive-behaviour modification: an integrative approach*. New York: Plenum Press.
- Morrison, A. and McIntyre, D. (1993) *Teachers and teaching*. Harmondsworth: Penguin.
- Munden, A. and Arceles, J. (1999) *The ADHD Handbook*. London: Jessica Kingsley.
- Murto, J. (1999) Learning more about learning improves teacher effectiveness, *School Effectiveness and School Improvement*, 10(2): 151-171.
- National Institute of Clinical Excellence (2000) *Guidance on the Use of Methylphenidate for ADHD*. London: NICE.
- Neil, A. S. (1968) *Summerhill*. Harmondsworth: Penguin.
- Nigg, J. and Hinshaw, S. (1998) Parent personality traits and psycho pathology associated with antisocial behavior in childhood ADHD, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(2): 145-59.
- O'Connor, D. (1973) The Nature and scope of education theory, in G. Langford and D. O'Connor (eds.) *New essays in the philosophy of education*. London: Routledge.
- Pellegrini, A. and Horva, M. (1995) A developmental contextualist critique of ADHD, *Educational Researcher*, 24(1): 13-20.

- Place, M., Wilson, J., Maestró, E. and Mulvaney, J. (2000) The frequency of emotional and behaviour disturbance in an EBD School, *Child Psychology and Psychiatry Review*, 5(2): 76-80.
- Purdie, M., Hattie, J. and Carroll, A. (2002) A review of the research on interventions for attention deficit hyperactivity disorder: what works best?, *Review of Educational Research*, 72(1): 61-99.
- Richards, I. (1995) ADHD, ADD and Dyslexia, in P. Cooper and K. Ideas (eds.) *Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Educational, medical and cultural issues*, 2nd edition, East Sutton: AWCEBD (SEDA).
- Rutter, M. and Smith, D. (eds) (1995) *Psychosocial Disorders in Young People*. Chichester: Wiley.
- Rutter, M. (2002) Child psychiatry in the era following sequencing the genome, in F. Levy and D. Hay (eds.) *Attention, Cerebr and ADHD*. London: Routledge.
- Sage, R. (2002) Start talking and stop misbehaving: teaching pupils to communicate, think and act appropriately. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 7, 2: 85-96.
- Schon, D. (1983) *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Basic Books.
- Schootak, J. (1982) *Maladjusted Scholastic*. Leuven: Falmer.
- Sergeant, J. (1995) Hyperkinetic disorders revisited, in J. Sergeant (ed.) *Emotional, European Approaches to Hyperkinetic Disorder*. Amsterdam: Springer.
- Silverman, C. (1971) *Crisis in the Classroom*. New York: Random House.
- Slee, R. (1995) *Changing theories and practices of discipline*. London: Falmer Press.
- Sonuga-Barke, E., Taylor, E. and Hepburn, E. (1992) Hyperactivity and delay aversion II: the effects of self versus externally imposed stimulus presentation periods on memory. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33: 399-409.
- Sonuga-Barke, E., Williams, E., Hall, M. and Saxton, T. (1996) Hyperactivity and delay aversion III: the effects on cognitive style of imposing delay alert errors, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37: 189-94.
- Tannock, R. (1998) AD/HD: advances in cognitive, neurobiological and genetic research, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 1: 65-99.
- Taylor, E., Sandberg, S., Thorley, G. and Giles, S. (1991) *The Epidemiology of Childhood Hyperactivity*. Oxford: Oxford University Press.
- Thompson, R. (1993) *The Brain: A Neuroscience Primer*. 2nd edn. New York: Freeman.
- van der Meer, J. (1996) The role of attention, in S. Sandberg (ed.) *Monographs in Child and Adolescent Psychiatry: Hyperactivity Disorders of Childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vincent, J. (1997) The myth of the myth of Attention Deficit Disorder, *Education Section Review*, Vol.21, 3: 97, 23-25.
- Virian, L. (1994) The changing pupil population of schools for pupils with emotional and behavioural difficulties, *Therapeutic Care and Education*, 13(1): 218-231.
- Weiss, G. and Hechtman, L. (1993) *Hyperactive Children Grown Up*, 2nd edn. New York: Guilford Press.
- World Health Organization (1990) *International Classification of Diseases*, 10th edn. Geneva: WHO.
- Zentall, S. S. and Stormont-Spurgin, M. (1995) Educator Preferences of Accommodations for Students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Teacher Education and Special Education*, 18, 2: 115-23.
- Zentall, S. S., Hesper, G. and Stormont-Spurgin, M. (1993) Children with Hyperactivity and Their Organizational Abilities, *Journal of Educational Research*, 87, 2: 112-17.

عصر التعلم

كافين ريد

مقدمة

يشاول هذا المصطلح أساليب وطرق التدريس في مجال عصر التعلم ويربط ذلك بعائلة الفروق "الفردية" التي أشار إليها مورويش ولويس (المصطلح الأول) وتري أن أساليب التدريس المطبقة على الأطفال الذين يسمون من عصر التعلم يجب الاعتراف بها ضمن مبادئ التدريس العامة ، وأن يكون لها وجود ضمن قاعدة معرفة متخصصة

يمكن القول إن "عصر التعلم" يعتبر من أشهر "الإعاقات" المعروفة ، وأكثرها غموضاً على الباحثين . ومصطلح عصر التعلم يستخدم بشكل متكرر في الصحافة الشعبية . ونشير حملات الدعاية والكتابات الأخرى إلى أن هناك شخصيات شهيرة ومأجدة كانت تعاني من عصر التعلم ومع ذلك ورغم أن هذا المصطلح ربما يكون معروفًا لكثيرين ، يمكن القول إنه غير مفهوم فهاً كاملاً . وقد يكون هناك فرق بين استخدام مصطلح "عصر التعلم" من ناحية والفهم النظري لتحديد ملامحه وخصائصه ودلالات ذلك بالنسبة لطرق التدريس من ناحية أخرى . ويرجع ذلك إلى الجدل المستمر والدائم والخلاف حول طبيعة عصر التعلم وكيف تستخدم هذه الصفة أو كيف

يساه استخدامها حقاً في الواقع العملي

الجدل

هناك جدل مستمر حول طبيعة عسر التعلم وتركيبته المعصية الخاصة والمعمبة الإدراكية التي تؤدي إلى عسر التعلم (Snowling 2000; Fawcett 2002; Knight and Hynd 2002; Reid 2003) وهناك أيضاً جدل حول طبيعة صعوبات القراءة التي يعاني منها الأطفال المصابون بعسر التعلم ، خاصة فيما يتعلق بالعروق النوعية بين القراء المصابين بعسر التعلم *والقراء قليلي السراعة في القراءة المتنوعة* (Stanovich 1988: 94) وبالمثل خصمت بعض مقاييس التقييم التي تطبق بشكل متكرر ، خاصة فيما يتعلق باستخدام نسبة الذكاء ومعايير التناقض ، في تقدير من تقديرات عسر التعلم لانتقاد شديد (BPS 1999; Burden 2002; Reid 2003) .

وقد كان ذلك أحد الموضوعات التي تم بحثها في تحقيق فريق العمل (BPS 1999) فيما يتعلق بعسر التعلم والتقييم التعمي . وخلص تقرير فريق العمل إلى أن 'التناقض الإحصائي غير المتوقع بين نتائج اختبارات القراءة للمبارية الصردية والنتائج المتوقعة على أساس نسبة الذكاء (معايير تناقض عسر التعلم) يمكن رفضها استناداً إلى أسس نظرية' (BPS 1999: 63) ولم يقدم تقرير فريق العمل سوى عشرة لموضوع مختلفة يمكن ربطها بعسر التعلم . وبعد ذلك مؤشراً لقياس الخلط المحتمل حول طبيعة عسر التعلم ويؤكد ضرورة وجود قاعدة معرفية متخصصة

وفيما يتعلق بتعريفات عسر التعلم ، قد تكون الصورة أيضاً متناقضة ومربكة . ففي الولايات المتحدة يوجد تركيز واضح على فك شفرة الكلمات . عسر التعلم هو إعاقة خاصة بالتعلم ويرجع في الأصل إلى عوامل معصية بيولوجية . ويتميز بصعوبة التعرف بدقة و/ أو بسلاسة على الكلمات وبالأخطاء الأعمدة وعدم القدرة على فك شفرة الكلمات* (IDA 2003) وعلى أية حال ، تقدم الجمعية البريطانية لعسر التعلم في بريطانيا تعريفاً أوسع يركز على العوامل البصرية والتنظيمية والاشياء وصعوبات الإدراك والتنسيق ، بالإضافة إلى صعوبات تعلم القراءة والكتابة . (<http://www.bda-dyslexia.org.uk>) .

ويعريف عسر التعلم في تقرير فريق عمل جمعية علم النفس البريطانية آثار أيضاً نقاشاً

واسمياً ويرى التقرير أن "عسر التعلم يكون واضحاً حينما تتطور دقة قراءة الكلمات وسلاستها /و/ أو الأخطاء الأبحاثية بشكل عبر كامل أو مصعوبة شديدة . . يكون ذلك بمثابة أساس لصعوبة مرحلية من عمليات التقييم أثناء التدريس" (BPS 1999: 11) . وقد أثار ذلك جدلاً كبيراً لأنه يضفي فيما يبدو نوعاً من العموض على أي غير ، إذا وجد هذا التمييز أساساً ، بين المصاب بعسر التعلم والقارئ قليل السرعة . ومن ثم فإن ذلك قد يعني أن أساليب طرق التدريس المناسبة للأطفال المصابين بعسر التعلم قد تصلح لكل الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة سواء كانوا يعانون من عسر القراءة أم لا

ويرغم أن هناك تركيزاً شديداً على تعريف عسر التعلم إلا أن هناك جدلاً أيضاً حول فاعلية أساليب التدريس المختلفة (Nowich and Lewis 2001; Reid 2003) . وقد تركز هذا الجدل حول الأساليب الصوتية ، والتدخلات التي تعتمد على العملية وتدريس مبادئ القراءة والكتابة (بما هي ذلك الأساليب التي تتجه من أعلى إلى أسفل) وتقدير الذات والدعم الأبوي .

والواقع أن العنصر الأساسي في الجدل الدائر حول عسر التعلم يتركز حول فكرة أن الأطفال المصابين بعسر التعلم يحتاجون إلى أسلوب تدريس مختلف وفي بعض الحالات إلى تدريس مختلفة . وقد تم تلخيص ذلك في الرأي التالي "الإجماع المتزايد على أن هناك أساليب لتدريس مبادئ القراءة والكتابة لجميع الأطفال ، بمن فيهم من يعانون من صعوبات معينة في التعلم والرأي الغالب بضرورة توفير أشياء إضافية مختلفة (و) أن هذه الأشياء لا يحتاجها معظم التلاميذ" (Nowich and Lewis 2001: 321) . وتزايد حدة هذا الجدل بسبب الخلاف الذي يحيط بمجموعة الصعوبات المرتبطة بعسر التعلم (Nicolson 2001) والنظر إليه باعتباره منحنى مستو UUM ومظلة أو "مصطلح ماسب" (Borden 2002) .

أصل أساليب طرق التدريس

يمكن أن يقدم "إطار السمجة السبي" (Morton and Firth 1995; Firth 2002) إطار عمل نظري لتحديد مفهوم عسر التعلم ومن ثم فهم أصول ومبادئ أساليب طرق التدريس . يؤكد فريس

(Firth 2002) أن تعريف عصر التعلم وتفسيره كان دائماً ينطوي على مشكلة. ونرى أن إطار المدجة السبي ينطوي على ثلاثة مستويات من الوصف - سلوكي وإدراكي وبيولوجي - ويمكن أن يساعد على توضيح بعض الأمور المرتبطة بمفهوم عصر التعلم والمستويات الثلاثة التي اقترحها هريس قد تكون دليلاً مفيداً لأن المهنيين مختلف تخصصاتهم لهم أولويات واعتمادات مختلفة ، فبالدرس والطبيب النفسي على سبيل المثال ، سيهتمان بالمدجين السلوكي والإدراكي ، في حين سيهتم اختصاصي علم النفس والأعصاب بالعوامل العصبية والبيولوجية. والنقطة المهمة تتمثل في حدوث تفاعل بين التأثيرات الثقافية والبيئة على كل المستويات الثلاثة. ولذلك من المهم أن يتم أي تنظيم لأساليب طرق التدريس ضمن هذا الإطار المرجعي. ويشير ذلك أيضاً إلى أنه من المشجع أن يحجج أي أسلوب بعينه مع كل الأطفال الذين تم تشخيصهم باحتيازهم مصابين بعصر التعلم.

الوعي الصوتي وبرامج الحواس للتعلم:

معظم الأبحاث والتجارب الخاصة بعصر التعلم تشير فيما يبدو إلى الدور المهم للبرامج الصوتية الكلامية بالنسبة للأطفال المصابين بعصر التعلم. وهذه البرامج تحتوي عادة على عنصر صوتي بارز من أسفل إلى أعلى وتكون عادة متصلة ، بدرجة أقل ، بأساليب تتجه من أعلى إلى أسفل (Connor 1994, Reid 2003). ويمكن دمج هذه البرامج أيضاً مع الأساليب البصرية. ونرى فيلوتينو Veikuntino وسكانلون (Scanlon 1988) أن التدريس باستخدام كل من الإستراتيجيات البصرية والصوتية يؤدي إلى التطبيق المرن لهاتين الإستراتيجيتين في اكتساب القدرة على القراءة وهناك نشاط كبير في المملكة المتحدة لدراسة الوعي الصوتي الكلامي واستخدام الأساليب الصوتية في التنظيم والتدريس فيما يتعلق بعصر التعلم. وقد انعكس ذلك في تطوير مواد التنظيم والتدريس مثل اختبار القدرات الصوتية (Muter et al. 1997) ، وأداة التقييم الصوتي (Fredrickson et al. 1997) ، واختبارات مسح عصر التعلم (Fawcett and Nicolson 1998) ، ومؤشر القراءة والكتابة والإنصات (Wooden and Reid 2001) ومؤشر تقييم الاحتياجات الخاصة (Woo-

don and Reid 2003) وبالإضافة إلى ذلك هناك أساليب تدريس صوتية عديدة مثل أسلوب الرابطة الصوتية (Hatcha 1994) ، وبرنامج التفريغ على الوعي الصوتي (Wilson 1993) ، ونظام هيكي Hickey للتدريس متعدد الحواس (Combley 2001) ، ومحرق الشفرة الصوتية (Russell 1992) ، وتعليم الكتابة والقراءة والهجاء (THRASS, Davies 1998) ، وأسلوب ثسة ثسة (Johnson et al. 1999) ، وقد تم تطوير كل هذه الأساليب ويرغم كل منها أنه أسلوب ناجح لتعليم الأطفال الصميرين بعسر التعلم .

وقد قام واير Wise وملاؤه بإجراء دراسة واسعة النطاق باستخدام الأشكال المختلفة لـ "إعادة التوسط" وحلص إلى أن نوع التدريب الخاص بالوعي الصوتي أقل أهمية من الحاجة إلى دمج هذا التفريغ في أسلوب من أساليب تعلم القراءة الملمدة بطريقة جيدة ومتواترة . ويرى آدمز (Adams 1990) أن الجمع بين الأسلوب الصوتي وأسلوب "اللغة الكلية" لتعلم القراءة لا يحسب اعتباره عملية متناقضة غير متوافقة . والواقع أنه قد أصبح من المقبول تماماً في الوقت الراهن أن يعتمد القراء غير البارعين على السياق أكثر من اعتماد القراء البارعين عليه . ومن ثم فإن حصة اللغة تكون مهمة للعناية بالنسبة للطفل المصاب بعسر التعلم تماماً مثل برنامج الوعي الصوتي المركب . ويكون ذلك مهماً بشكل خاص في قطاع التعليم الشافوي ، حيث قد يكون من غير المناسب نوعياً برنامج صوتي لطالب مصاب بعسر التعلم (Nation and Snowling 1998) وفي المرحلة الثانوية قد تجبى الخبرة الففوية بالأولوية جيداً إلى جانب مع التفرص للمواد للطبوعة ومشاطات المهام (Peer and Reid 2001)

والسؤال الأساسي المطروح في هذا الفصل هو هل يجب أن تكون هذه الأساليب مختلفة بأي شكل من الأشكال بالنسبة للأطفال الصميرين بعسر التعلم ؟ إذ توجد أدلة تشير إلى أن العامل الأساسي بالنسبة لهؤلاء الأطفال هو في الواقع كيفية عرض المواد والبرامج وكيفية تقييم نتائج التعلم (Rasson 1998, Peer and Reid 2001) . ومعنى ذلك أن طرق التدريس تعتبر في واقع الأمر تعديلًا لعملية التدريس داخل الفصل .

مراجعة وتقييم أساليب طرق التدريس :

يوجد الكثير من برامج التدريس التي تدعي أنها برامج مخصصة بالنسبة للأطفال المصابين بعسر التعلم (انظر ريد 2003 Reid للاطلاع على وصف مفصل حول ذلك والتعليق عليه) ومعظم هذه البرامج تنح في الأساس من أسفل إلى أعلى ويعلم عليها العوامل التالية

- تعدد الحواس ، مما يشير إلى أن البرنامج ينطوي على مشاركة بصرية وسمعية وحركية ولمسية
- التسلسل ، نظري على أسلوب خطوة خطوة
- تراكمية ، تشير إلى حدوث تقدم ، حيث تكون الخطوة السابقة أساساً للخطوة التالية
- التعلم المتكرر ، سلسلة من النشاطات المتكررة لمساعدة التلاميذ على التعقيد

وقد استعرض ووكر (Walker 2000) إحدى الدراسات التقييمية التي استعملت معادلة التعلم انشراكية المركبة متعددة الحواس (Reid and Walker 1994) وأشار إلى أن التلاميذ الذين تعلموا بهذه الطريقة لمدة ساعة إلى ساعتين أسبوعياً لمدة ستين تضاعف معدل تقدمهم في الهجاء وتحسنت قدرتهم على القراءة . ويقول ووكر (2000) أن ذلك يؤكد على بعض العوامل الأساسية الخاصة بإعداد برنامج للأطفال المصابين بعسر التعلم . ويتضمن ذلك الرأي القائل بأن الطالب المصاب بعسر التعلم قد يحتاج إلى تدخلات أخرى وهيكلة مختلف من هياكل التدريس مقارنة بالأطفال الآخرين . كما أنه يفترض سلفاً أن للتدريس يجب أن يمي (أ) العوامل المرتبطة باكتساب مهارة القراءة والكتابة (ب) المصاحب الخاصة بالقراءة والكتابة التي يمكن ملاحظتها لدى الأطفال المصابين بعسر التعلم ، (ج) مبادئ التدريس متعددة الحواس ، (د) أهمية اختيار أهداف تدريس واضحة ومتناسكة ، (هـ) معرفة الدور الذي تلعبه إستراتيجيات ما قبل القراءة ، وتصحيح القراءة ، مثلما هو الحال في إستراتيجية ما بعد الكتابة ، في تعليم الطلاب المصابين بعسر التعلم

كما أشار ريسون (Reason 1998) أيضاً إلى أن الأطفال المصابين بعسر التعلم ، مقارنة بالقراءة الآخرين ، يتعلمون ببطء أكثر ويحتاجون إلى وقت أطول للتعلم . وترى فوست (Fawcett 1989) (2002) أن انتراض محرز أنه عسر التعلم قد يفسر هذا العامل . وتشير إلى أن الأطفال المصابين بعسر التعلم يجدون صعوبة في التعلم الأوتوماتيكي ويحتاجون إلى وقت أطول ، من خلال

تكرار التعلم ، لتحقيق ذلك ويمكن القول إن هذه المبادئ تعد مبادئ أساسية لتعليم الأطفال المصابين بعسر التعلم . وقد توجد هذه المبادئ أيضاً في العديد من برامج القراءة والتدريس الأخرى التي تغيب كل التلاميذ . ومن ثم فإن ذلك يشير إلى أن هذه المبادئ والقواعد لا تقتصر على المصابين بعسر التعلم فقط ، بل رغم أنه يجب تطبيقها بقدر أكبر من الكثافة على هؤلاء الأطفال

البرامج والأساليب :

قسم ريد (Reid 2003) أساليب طرق التدريس التي يمكن استخدامها مع الأطفال المصابين بعسر التعلم إلى العنايت التالية :

- برامج فردية وهي البرامج ذات التكوين المتقدم عادة فهي برامج قائمة مستقلة بلباتها وتكون بمثابة عنصر رئيسي من عناصر الإستراتيجية العامة لتعليم الأطفال المصابين بعسر التعلم
- أساليب وإستراتيجيات الدعم وقد تستخدم نفس المبادئ والقواعد المستخدمة في بعض البرامج الفردية ، ولكن يمكن أن يستخدمها المدرس بشكل انتقائي وذلك من شأنه أن يعمل على إمكانية إدماجها بسهولة في نشاطات المنهج الدراسي المعتادة .
- أساليب التعلم المساعدة المدعومة تستخدم هذه الإستراتيجيات طرق مختلفة (ومتنوعة) ولكن العنصر الأساسي والرئيسي فيها هو عنصر التعلم من الآخرين ومن ثم قد تتطوي هذه البرامج على إما دعم النظير أو دعم الكبار وتفاعلهم ، بجانب استخدام بعض مبادئ السمجة
- الأساليب الخاصة بالمدرسة كلها ترى هذه الأساليب أن عسر التعلم قد يكون مشكلة خاصة بالمدرسة كلها وليس مسئولية المدرس للمعني فقط . وهذه الأساليب تستلزم وضع إطار عمل لسياسة ثابتة وقابلة للتنفيذ بالنسبة للتشاور والمداولة وسمح للمدرسة كلها ومراقبة مدى تقدم الأطفال والتحديد المبكر بعد عنصر أساسي آخر من عناصر أسلوب الاهتمام بالمدرسة كلها ويمكن النظر إلى هذه الأساليب أيضاً عند التفكير في النقاش الذي يدور حوله هذا الكتاب ويوضح الجدول 1-11 ذلك ، حيث يشير إلى أن الأساليب المتخصصة وأساليب الدعم هي الأساليب التي تم وضعها في الفصل الأول باعتبارها أساليب تدريس متخصصة ومحددة 'عالية

الكثافة' وأساليب التعلم المدعومة والأساليب الخاصة بالمدرسة كلها هي الأساليب التي يمكن إدراجها ضمن حالة "الفروق الفردية" والمتطور العام لكل المدرسين ويشير ذلك إلى أن هذه الأساليب نستعمل للبادئ العامة لطرق التدريس

يشير جدول 1-1 إلى كيف يمكن تصنيف بعض برامج وإمكانيات التدريس الثلاثة تصنيفاً عاماً ضمن حالة الفروق العامة (أو الجماعية) وحالة الفروق الفردية. فبعض الأساليب الفردية، التي قد يحتاج استخدامها إلى تدريس خاص، والتي تعتبر من برامج التدريس وجهاً لوجه، يمكن إدراجها ضمن فئة حالة الفروق العامة. وهذه البرامج قد تكون أيضاً مكملات للأعمال الأخرى التي تتم في النهج الدراسي، ومن ثم يمكن اعتبارها "عوامل مساعدة". ويمكن دعم هذه الأساليب الفردية بالأساليب الأخرى التي تقع ضمن فئة الأساليب المتخصصة المستمرة لأن الأساليب الأخيرة يمكن ربطها بنوعية المداخلات الكثيفة من الأساليب الفردية. فعلى سبيل المثال، يمكن إثراء مقرر هيكلي Hickey لدراسة اللغة ببعض الأساليب الموجودة في القسم السمر، مثل ألعاب الكلمات وأساليب التشاور والمداولة. ويمكن أن توجد هذه الأساليب ضمن حالة الفروق العامة.

وحالة الفروق الفردية ترتبط بأساليب مكرسة لكل الأطفال باعتبارها وسيلة لتعلم القراءة والكتابة. فعلى سبيل المثال، قد تكون القراءة التائية والتعلم من الظير مفيداً لكل القراء. ومع ذلك توجد في الوقت نفسه أدلة تشير إلى أنها قد تساعد الأطفال الذين يعانون من تأخر في القراءة (Topping 2000). وبالمثل فإن الأساليب الخاصة بكل المدرسة، التي تستهدف جميع الأطفال، بعض الظفر عما إذا كانوا يعانون من صعوبات في القراءة والكتابة أم لا، قد تفيد أيضاً الأطفال الذين يعانون من صعوبات في القراءة. وقد لوحظ ذلك مثلاً في بعض مشروعات القراءة التي أشار إليها ريد (1998) التي طُفقت في نندر لاند Sunderland وبوسلي Knowsley ونيوكاسل Newcastle. فهي مشروع بوسلي على سبيل المثال، أشار التقييم إلى حدوث تحس في القراءة بمعدل حشرين شهر على مدى سنة واحدة. (Brooks et al. 1996)

جدول 1-51 أساليب طرق للتدريس

حالة الفروق العامة	
البرامج الفردية	استمرار الأساليب المتخصصة
الطريقة الصوتية الأبعدية	حقبة أستون Aston
من الألف إلى الياء	التهجئة الشفاهي التلقائي
نظام بانجور التعليمي لمرس التعلم Bangor	أساليب التشاور والمداولة
مقرر هيكي لدراسة اللغة	نشاطات حدة الإبصار
برنامج إصلاح عيوب القراءة	ألعاب الكلمات
لمسة تلو لمسة	
وحدات الصوت	
THRASS	
طريقة سليجر لاند أورتون - جيلجام	
Slingerland Orton - Gillingham	
ترابط الأصوات	
حالة الفروق الفردية	
التعلم المدموم	الأساليب الخاصة بالمدرسة كلها
أسلوب التهجئ	إستراتيجيات التشاور والمداولة
القراءة الثنائية	مشروعات تعلم القراءة والكتابة
التعلم من النظير	برنامج مهارات الدراسة
التدريس المتبادل	مهارات التصكير
إشارات الهجاء	التشاور والمداولة

معظم أساليب عصر التعلم التي تعتمد على أدلة موثقة تقوم أساساً على دراسات تقييم البرامج الفردية ، وتقييم مدى التقدم في القراءة والهجاء على مدى فترة زمنية معينة . وقد تم تقييم بعض البرامج الفردية بشكل إيجابي . وقد قام كل من هورسبي Hornsby ومايلر (Miles 1988) بإجراء سلسلة من التحقيقات يخصص برامج التدريس الخاصة بعصر التعلم بهدف تقييم مدى فاعلية هذه البرامج في تحسين حدة عصر القراءة . وقد أشارت هذه الدراسة ودراسة التابعة التي أعقتها (Hornsby and Farmer 1983) إلى أن البرامج أسفرت عن تحسن فيما يتعلق بقدرة التلاميذ العمرية على القراءة والهجاء .

وبالإضافة إلى ذلك نشر معدو البرامج الأخرى تقارير حول فاعلية برامج معينة ، بجانب عمليات التقييم المستقلة . فعلى سبيل المثال ، أشار جوسون (1999) إلى خطة التدريس متعددة الحواس وأشار موسى (Moss 2000) إلى وحدات الصوت والبرامج الأخرى مثل برنامج نظام بالجنور التدريسي الخاص بعصر التعلم (Turner 2002) وتعليم القراءة من خلال التهجى .

المبادئ الأساسية / إستراتيجيات التعلم

أشار سنولينج (Snowling 2000) إلى عدد من الدراسات التدخلات الصوتية ، ومن أهم هذه الدراسات الدراسة التي أجراها وابس Wise ورملاز (1999) حيث استخدموا سلسلة من التدخلات الصوتية مع ثلاث مجموعات من الأطفال ، يمثلون جميعاً من حيوت شديدة في القراءة، وقارروا التدخلات الثلاثة المختلفة ، التي ترتبط جميعاً باكتساب المهارات الصوتية وحلصوا من ذلك بوجه عام إلى أنه لا توجد أدلة قوية على أهمية نوع التدريب الصوتي . ويرى وابس ورملاز أن النتائج التي توصلوا إليها تدعم الرأي القائل بأن التعامل مع الوعي الصوتي قبل تطبيق أسلوب القراءة المميز وبعد تطبيقه ، يفيد الأطفال الذين يمثلون من صعوبات معينة في القراءة

وطبقاً لما يقوله توستند (Townsend 2000) ، يجب أن يتضمن أي برنامج تدريس فعال خاص بالأطفال المصابين بعصر التعلم ، بالإضافة إلى العناصر الصوتية ، عوامل أخرى مثل تدعيم الانتباه والإنصات ، وتسمية اللمعة المنطوقة والمهارات الحركية الدقيقة والكتابة والترتيب للتسلسل والقدرة

على تحديد الاتجاهات وتنمية مهارات الذاكرة قصيرة وطويلة الأمد . وقد تأكد بالأدلة الموثقة أن مبادئ أي برنامج تدريسي خاص بالأطفال المصابين بعسر التعلم ينطوي على عناصر متعددة المحواس وعناصر مركبة وتراكمية ومتنامية . هذا بالإضافة إلى أن البرامج قد يؤكد أيضاً على النواحي الصوتية حتى يرغم أن عدداً من الأطفال المصابين بعسر التعلم قد يكون لديهم صعوبات بصرية أخرى شديدة ، بحلاف المصاعب الصوتية (Everett 2000)

ومن النقاط المهمة التي يجب وضعها في الاعتبار الرأى القائل بأن الطفل المصاب بعسر التعلم يجب النظر إليه كفرد ومن ثم لا يجب أن يكون أي برنامج من برامج طرق التدريس إجباري بشكل مباشر لأنه لابد من إدخال تعديلات لتلبية الاحتياجات الفردية .

نقد التطبيق العملي وتقييمه :

أشار بومفري Pumfrey وريسون Reason (1992: 113) إلى الصعوبات المحتملة عند تقييم أساليب طرق التدريس الخاصة بعسر التعلم حينما قالوا إن "العنصر الأساسي هو ما إذا كانت سلسلة طرق التدريس / التعلم والوسائل والمواد المتاحة حالياً فعالية على نحو مختلف بالنسبة للتلاميذ الذين لديهم خصائص تعليمية مختلفة" وأشار أيضاً إلى أن جودة التدريس تعد أحد العناصر المهمة في أساليب طرق التدريس . وذكر أن "المعرفة والقدرة على تمحيص الأدلة ومدى الاستعداد للقيام بذلك بمساعدة طرق معينة يعتبر أحد العناصر المهمة في جودة التدريس" (Ibid: 125) والرأى الذي نادى به بومفري وريسون في سنة 1992 لا يزال صالحاً حتى اليوم ، وأشار فيه إلى أنه من المستبعد تماماً ، لأسباب تتعلق بالمقاهيم ، أن يكون هناك دواء هام واحد لعسر التعلم . وهذا الرأى جدير بالاعتبار في ضوء الهدف الأساسي لهذا الفصل الخاص بمحصر الأدلة المرتبطة بأساليب طرق التدريس الخاصة بعسر التعلم . ويمكن القول إنه يرغم أن الأدلة قد تفضل أسلوب على آخر ، فإن النواحي المهمة مثل جودة التدريس والموارد المتاحة وطبيعة برامج التدريب المتاحة التي يجب بحثها وتقديرها على أساس الاعتبارات البيئية . ولا توجد أدلة مع ذلك تشير إلى أن تطبيق هذه الأساليب يمثل طريقة "بديلة" من طرق التدريس داخل الفصل

البعد الدولي

اعترف تقرير جمعية علم النفس البريطانية (1999) أن عصر التعلم قد يحدث عبر اللغة والثقافة والموضع الاجتماعي الاقتصادي والحس والوع . ومع ذلك ويرغم أن عصر التعلم معروف في معظم الدول ، إلا أنه لا تزال توجد فروق عبر ثقافية في التصورات والتعريفات الخاصة بعصر التعلم . وهذه التصورات قد تكون نتيجة لاختلاف السياسات أو لعوامل ترجع إلى لغة البلد وتشير التقديرات إلى أنه يوجد في المملكة المتحدة مليوناً شخص يعانون من عصر شديد في التعلم ، من فيهم 375 ألف طفل بالمدراس (Bemthe 2002) . وعلى النقيض من ذلك ، لا توجد أية تقديرات مماثلة في الصين . ولم نعرف حتى الآن ما إذا كان ذلك أهمية شيوع هذه الحالة أو احتلالها فيما بين الدول ، ومع ذلك من المعروف أن الاختلاف في درجة الوعي يؤدي إلى تأثيرات والتدابير ونوعها فعلى سبيل المثال ، يرى ويدل (Wyder 2003) أن عبوب الممارسة الصوتية التي تميز بمثابة مؤشر عام لعصر التعلم في معظم الدول ، لا تميز بالضرورة تعلم القراءة باللغة اليابانية . وذلك لأن وحدات الكتابة أكبر من الوحدة الصوتية وأن اللغة تنطوي على تناسق تام بين الحروف والأصوات وتري جورامي (Gowami 2000) أن العرض الصوتي اللفظي يمثل إطاراً سببياً موحداً على المستوى الإدراكي بالنسبة لمعظم المصاحب التي يواجهها الأطفال المصابين بعصر التعلم في اللغات المختلفة وتري أن الشغابية الإملائية بالإحصاء إلى عوامل للمعالجة اللفظية التي يقوم بها الطفل تؤثر على سرعة وفاعلية عمليات العرض على المستوى الصوتي . وتري أيضاً أن الأطفال الذين يتعلمون القراءة بلغات غير شائعة يتعلمون القراءة والتفهم بعلامات إعلام شعاعية

وتري جولاندريس (Goulardrie 12: 2003) أن هناك موضوعاً متكرراً ، بالنسبة لعصر التعلم في اللغات المختلفة ، مثل الرأي القائل بأن الاختلافات اللغوية مسئولة عن اختلافات فردية كثيرة في أداء الوعي الصوتي اللفظي والقدرة على القراءة والتفهم . وتري أيضاً أن الأدلة تشير إلى وجود صعوبات في المعالجة الصوتية اللفظية وأن تلك يعتبر صعوبة أساسية مألوفة لمن يعانون من عصر التعلم في كل الدول . وقد لوحظ أنه حتى في بعض اللغات (مثل اللغة الألمانية واليونانية والهولندية) يستطيع المصابون بعصر التعلم أداء معظم المهام البسيطة بسهولة ، ولكن حينما

بتعرضون لاختبارات أصعب ، مثل اختبارات تبديل مواقع الحروف الأولى في كلمات أو أكثر* أو اختبارات الذاكرة الصوتية أو التسمية السريعة ، كانوا يواجهون عجزاً في الأداء . ومن ثم إننا عرض على الأطفال المصابين بعسر التعلم ، تعلم اللغات التقليدية (مثل اللغة الإنجليزية والعربية) فسوف يواجهون صعوبات في القراءة والتهجي وصعوبات صوتية لعظية وإما نعرضوا لعلامات إملائية تقليدية (مثل علامات اللغة الإيطالية أو الإسبانية) فإن لشكل المعجز الأساسية ستعطي وراء مهارات القراءة والكتابة الواضحة البارة (ibid: 13) وقد لاحظنا أن هناك عتصراً عاماً يتعلق بالمبادئ الأساسية المقترحة لطرق التدريس الخاصة بالأطفال المصابين بعسر التعلم وأن ذلك يشير إلى أنه لا يوجد منهج دراسي مستمر لعسر التعلم ، لأن هذه المبادئ والقواعد تفيد كل المدرسون . ويؤيد هذا الرأي أيضاً الدراسات الدولية لأن الأساليب للحدوة نعتلم حسب خصائص وصفات قلعة المستخدمة في كل دولة ، برغم أن القواعد والمبادئ المشار إليها أنما في هذا الفصل قد تظل صالحة .

الخلاصة :

أبرزنا في هذا الفصل الرأي القائل بأن فهم النواحي المحتملة التي تسهم في ظهور عسر التعلم ، من خلال الإشارة على إطار عمل ، مثل إطار النمذجة المسببة (Morton and Frith 1985) ، يكون ضرورياً لمراقبة وتوجيه تقدم الأطفال المصابين بعسر التعلم . ورغم الاتفاق على أن هناك مجموعة من الخصائص التي قد تسهم في ظهور عسر التعلم ، من المفهوم أيضاً أن هناك فروقاً في طبيعة هذه الخصائص وحدتها لدى كل طفل على حدة . ولهذا السبب ، من العبث الكلام عن طريقة من طرق التدريس المتميزة الخاصة بعسر التعلم ، ويجب أن تفكر في تعليم الأطفال المصابين بعسر التعلم ضمن إطار عمل يجمع بين المعرفة المتخصصة بالطفل وتطبيق مجموعة من مبادئ وقواعد التدريس وأساليب التعلم

كما أشرنا أيضاً في هذا الفصل إلى أن المهم النظري لعسر التعلم قد يثير بعض الجدل ، خاصة فيما يتعلق بمعايير تعريف هذه الحالة . وفكرة التركيز على "حوائق التعلم" قد تكون طريقة مفيدة

لتحديد وسائل التدخّل وتحليلها . وهما يتعلق بالإطار المعاهيمي الأساسي لهذا الكتاب ، أشرنا في هذا الفصل إلى أن أساليب طرق التدريس الخاصة بعصر التعلم تعتبر في الأساس تمثيل لأساليب التدريس العامة وأن هذا التمثيل قد تتباين درجته حسب الاحتياجات العديدة . وقد يكون لذلك دلالات مهمة بالنسبة لتطبيقات الإدماج ، كما نرى في الفصل الأول من الكتاب.

ملخص

طبيعة المجموعة

- ثمة جدل مستمر حول طبيعة عصر التعلم ، بالنسبة للعروق بين المصانح بعصر التعلم والقراء غير البارعين ، ونماذج التعريف .
- إن الخلط المحتمل يؤكد على ضرورة توافر معرفة متخصصة
- يجب توفير إطار عمل للنمذجة السببية (إطار يولوجي وإدراكي وسلوكي متفاعل مع البيئة)
- باعتبار ذلك عنصرًا أساسيًا لمعالجة مشكلات طرق التدريس

طرق التدريس

- تدعي معظم أساليب التدريس أنها أساليب ناجحة وتصلح لهذه الغة - وهي عبارة عادة عن برامج تتجه من أسفل إلى أعلى
- توجد البداي والقواعد الأساسية في برامج التدريس الأخرى الخاصة بالأطفال الآخرين - وعند تطبيقها على هذه الفئة يثار التساؤل حول مدى كفاءتها وحدتها
- توجد صعوبات في تقييم أساليب طرق التدريس
- جودة التدريس والموارد والتدريب تكون مهمة بالقدر نفسه

النهج الدراسي :

- لم تتم معالجته بالشكل المناسب .

المعرفة

- لابد من توافر أساليب تنطوي على معرفة متخصصة بالطفل وحالته برغم الخلط والتعقيد حول طبيعة عصر التعلم
- الفروق الفردية مقابل الفروق العامة كأساس لطرق التدريس .
- يدعم كثيرون حالة الفروق الفردية ، والمبادئ العامة للتدريس تطبق من خلال قاعدة معرفية متخصصة ، ولا توجد "طريقة تدريس بديلة داخل الفصل " .

بواص مهمة تم عرضها :

- تعريف الـ BPS لعصر التعلم يعني نوع من النموذج وعدم الوضوح على الفرق بين الشخص المصاب بعسر التعلم والقراء غير البارعين ، مما يؤدي إلى تأييد حالة الفروق الفردية
- تحليل الأساليب المختلفة الأساليب الفردية ، وأساليب الدعم ، وأساليب التعلم المدهوم والأساليب الخاصة بالمدونة كلها .
- الأساليب الفردية تعتبر بمثابة تمثيل لحالة الفروق العامة ، برغم عدم وجود تبرير لذلك
- التركيز على هواتن التعلم يكون مفيداً لعملية تحديد التدخل وتعطيلها

المراجع

- Adams, M. J. (1990) *Beginning to Read: The New Phonics in Contrast* Oxford: Heinemann.
- British Psychological Society (1999) *Dyslexia, Literacy and Psychological Assessment* Leicester: British Psychological Society.
- Brooks, G., Cato, V., Fernandes, C. and Fregonza, A. (1996) *The Knowsley Reading Project: Using Trained Reading Helpers Effectively*. London: NFER.
- Burden, B. (2002) A cognitive approach to dyslexia; learning styles and thinking skills, in G. Reid and J. Weemsouth (eds) *Dyslexia and Literacy, Theory and Practice* Chichester: Wiley.
- Combsley, M. (2001) *The Hickey Multisensory Language Course*. 3rd edn. London: Whurr.
- Connors, M. (1994) Specific learning difficulty (dyslexia) and interventions, *Support for Learning*, 9: 114-19.
- Cowling, H. and Cowling, K. (1998) *The by The, Multisensory Manual for Teachers and Parents*. Bradford.
- Davies, A. (1998) *Handwriting, Reading and Spelling System (THRASS)*. London: Collins

- Everett, J. (2002) Visual processes, in G. Reid and J. Wearmouth (eds) *Dyslexia and Literacy, Theory and Practice* Chichester: Wiley.
- Fawcett, A. (1989) Automaticity: a new framework for dyslexic research. Paper presented at the First International Conference of the British Dyslexia Association, Bath.
- Fawcett, A. (2002) Dyslexia and literacy: key issues for research, in G. Reid and J. Wearmouth (eds) *Dyslexia and Literacy, Theory and Practice* Chichester: Wiley.
- Fawcett, A. J. and Nicolson, R. I. (1996) *The Dyslexia Screening Test*. London: The Psychological Corporation Europe.
- Frederickson, N., Frith, V. and Reason, R. (1997) *Phonological Assessment Battery*. London: NFER/Nelson.
- Frith, U. (2002) Resolving the paradoxes of dyslexia, in G. Reid and J. Wearmouth (eds) *Dyslexia and Literacy, Theory and Practice* Chichester: Wiley.
- Goswami, U. (2000) Phonological representations, reading development and dyslexia: towards a cross-linguistic theoretical framework, *Dyslexia*, 6: 133-251.
- Gouldenris, N. (ed.) (2003) *Dyslexia in Different Languages. Cross-linguistic Comparisons*. London: Whurr.
- Hatcher, P. (1994) *Sound Linkage: An Integrated Programme for Overcoming Reading Difficulties*. London: Whurr.
- Hornby, B. and Farmer, M. (1993) Some effects of a dyslexia centred teaching programme, in P. D. Pumphrey and C. D. Elliott (eds) *Children's Difficulties in Reading, Spelling and Writing*. London: Falmer Press.
- Hornby, B. and Miles, T. B. (1980) The effects of a dyslexia-centred teaching programme, *British Journal of Educational Psychology*, 50(3): 236-42.
- International Dyslexia Association (2003) *Perspectives, Volume 29* Baltimore: IDA (<http://www.interdyn.org>).
- Johnson, M., Phillips, S. and Pees, L. (1999) *Multisensory Teaching System for Reading*. Manchester Special Educational Needs Centre, Didsbury School of Education, Manchester Metropolitan University.
- Knight, D. F. and Hynd, G. W. (2002) The neurobiology of dyslexia, in G. Reid and J. Wearmouth (eds) *Dyslexia and Literacy, Theory and Practice* Chichester: Wiley.
- Morton, J. and Frith, U. (1995) Causal modelling: a structural to a developmental psychopathology, in D. Cicchetti and D. J. Cohen (eds) *Manual of Developmental Psychopathology*. New York: Wiley.
- Moss, H. (2000) Using literacy development programmes, in J. Townsend and M. Turner (eds) *Dyslexia in Practice: A Guide for Teachers*. New York: Kluwer Academic.
- Muter, V. Hulme, C. and Snowling, M. (1997) *Phonological Abilities Test*. London: Psychological Corporation.
- Nation, K. and Snowling, M. J. (1996) Individual differences in contextual facilitation: evidence from dyslexia and poor reading comprehension, *Child Development*, 69: 996-1011.
- Nicolson, R. I. (2001) Developmental dyslexia: into the future, in A. Fawcett (ed.) *Dyslexia, Theory and Good Practice*. London: Whurr.
- Norwich, B. and Lewis, A. (2001) Mapping a pedagogy for special educational needs, *British Educational Research Journal*, 27(3): 313-31.
- Pees, L. and Reid, G. (eds) (2001) *Dyslexia: Successful Inclusion in the Secondary School*. London: David Fulton.
- Pumphrey, P. (2001) Specific developmental dyslexia: 'basics to back' in 2000 and beyond?, in M. Hunter-Carsch (ed.) *Dyslexia: A Psychosocial Perspective*. London: Whurr.
- Pumphrey, P. D. and Reason, R. (1992) *Specific Learning Difficulties (Dyslexia) Challenges and Responses*. Windsor: NFER/Nelson.

- Rack, J. P., Snowling, M. J. and Olson, R. K. (1992) The non-word reading deficit in dyslexia: a review, *Reading Research Quarterly*, 27: 29-53.
- Rack, J. and Walker, J. (1994) Does dyslexia inhibit teaching work?, reprinted from *Dyslexia Review*, 6(2).
- Reason, R. (1998) Does the 'specific' in specific learning difficulties make a difference to the way we teach?, *Educational and Child Psychology*, 15(1): 71-83.
- Reid, G. (1998) *Dyslexia: A Practitioners Handbook*, 2nd edn. Chichester: Wiley.
- Reid, G. (2003) *Dyslexia: A Practitioners Handbook*, 3rd edn. Chichester: Wiley.
- Russell, S. (1992) *Phonic Code Cocker*. Glasgow: Jordanhill College.
- Smythe, I. (2002) Cognitive factors underlying reading and spelling difficulties: a cross-linguistic study. Unpublished PhD thesis, University of Surrey.
- Snowling, M. J. (2000) *Dyslexia*, 2nd edn. Oxford: Blackwell.
- Stanovich, K. E. (1988) Explaining the difference between the dyslexic and the garden-variety poor readers: the phonological core model, *Journal of Learning Disabilities*, 21(10): 590-604.
- Stanovich, K. E. (1996) Towards a more inclusive definition of dyslexia, *Dyslexia*, 2(3): 154-66.
- Topping, K. (2000) Parents and peers as tutors for dyslexic children, in G. Reid (ed.) *Dimensions of Dyslexia, Volume 2, Literacy, Language and Learning*. Edinburgh: Moray House.
- Townsend, J. (2000) Phonological Awareness and Other Foundation Skills of Literacy, in J. Townsend and M. Turner (eds) *Dyslexia in Practice: A Guide for Teachers*. New York: Kluwer Academic.
- Turner, E. (2002) Multisensory teaching and tutoring, in *The Dyslexia Handbook 2002*. Reading: BUA.
- Vellutino, F. R. and Scanlon, D. M. (1986) Experimental evidence for the effects of instructional bias on word identification, *Exceptional Children*, 53(2): 145-55.
- Walker, J. (2000) Teaching basic reading and spelling, in J. Townsend and M. Turner (eds) *Dyslexia in Practice: A Guide for Teachers*. New York: Kluwer Academic.
- Weedon, C. and Reid, G. (2001) *Listening and Literacy Index*. London: Hodder and Stoughton.
- Weedon, C. and Reid, G. (2003) *Special Needs Assessment Profile (SNAP)*. London: Hodder and Stoughton.
- Wilson, J. (1993) *Phonological Awareness Training Programme*. London: University College London Educational Psychology Publishing.
- Wimmer, H. (1993) Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system, *Applied Psycholinguistics*, 14(1): 1-33.
- Wise, B. W., Ring, J. and Olson, R. (1999) Training phonological awareness with and without explicit attention to articulation, *Journal of Experimental Child Psychology*, 72: 271-304.
- Wyder, T. N. (2003) Dyslexia in Japanese and the 'hypothesis of granularity and transparency', in N. Goswami (ed.) *Dyslexia in Different Languages: Cross-linguistic Comparisons*. London: Whurr.

العيوب الحركية

مادلين بورتوود

ملفحة

على مدى عشرات السنين كان تطور مهارات اللغة ومعرفة القراءة والكتابة مسألة من المسائل المحورية في مهنة التدريس . ويقاس اكتساب هذه المهارات باعتباره مؤشراً على "التدريس الجيد" حتى بالنسبة للأطباء ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة الشديدة . ومع ذلك لا تتطور كل التطبيقات التعليمية استناداً إلى نظريات تعتمد على الأبحاث . وفكرة أن المدرسين يُعلِّمون وأن الأطفال يتعلَّمون تقوم على نموذج النهج الدراسي الذي لم يعترف بالكثير من دراسات طرق التدريس ونمو الطفل والدور الذي يلعبه ذلك في فهمنا للتدريس والتعلم .

وأشار جرينر (Grinder 1989) إلى أن "عملية للتعليم تحددها عملية التواصل" فالأطفال المصابون بعيوب حركية يجدون صعوبة في التواصل ، خاصة حينما يستلزم الأمر أداء واجبات بحظ اليد . ويركز هذا الفصل على التعرف على خصائص هذا المرض الذي يؤثر على النمو العصبي واستعراض الأبحاث المنشورة حول تطور مهارات اللغة والقراءة والكتابة لدى الأطفال المصابين بهذا المرض لتحديد ما إذا كانت هناك أدلة تؤيد فكرة حاجة هؤلاء الأطفال إلى نوع

خاص ومتميز من التدريس أم أن معرفة المدرس بصعوبة تعلمهم تعبر أفضل إستراتيجية .

تعريف هذه الفئة من الأطفال

يوجد الأطفال الذين لديهم مشكلات في تخطيط المهام وتنفيذها باستخدام المهارات الحركية في كل فصل من فصول الدراسة . ويوصف هؤلاء الأطفال بأنهم يعانون من احتلال وظيفي حركي إدراكي ، 'احتلال وظيفي إدماجي حسي' ، 'حبوب في الانتباه والصبط الحركي والمهم' ، 'حبوب في النمو الحركي' ، 'مرض الطفل الأخرق' (Missiuna and Polatajko 1995) ويرغم تشخيص هذه الحالة المرضية لأول مرة في بداية القرن العشرين ، إلا أن الوعي التزايد بها يشير إلى انتشارها بسبة 5% بين الأطفال في المرحلة الابتدائية (Kadje- sa and Gillberg 2001) . وقد دفع ذلك الجمعية النفسية الأمريكية (1994) ومنظمة الصحة العالمية إلى تصنيف أي عرض واضح من أعراض المهارات الحركية باعتباره 'مرضاً من أمراض ناسق النمو' وفي أحد المؤتمرات الدولية التي عقدت لبحث هذه المتوصيفات المختلفة ، اتفق الباحثون والأطباء على اختيار تعريف 'مرض ناسق النمو' (Polatajko et al 1995)

للمراجع التشخيصية لمرض ناسق النمو

للمرجع الأساسي لمرض ناسق النمو (انظر DSM-IV 1994) هو المعجر الواضح في نمو الناسق الحركي وتطوره (المعيار أ) ولا ينطبق هذا التشخيص إلا إذا كان هذا المعجر يتعارض بدرجة كبيرة مع التحصيل الدراسي أو نشاطات الحياة اليومية (المعيار ب) . وينطبق هذا التشخيص إذا كانت صعوبات الناسق لا ترجع إلى حالة مرضية عامة (مثل الشلل الدخي ، أو الشلل النصفي أو الحثل العضلي*) وهذه المعايير لا تتفق مع مرض النمو الشامل (المعيار ج) . وإذا كان هناك تأخر عقلي تريد حدة الصعوبات الحركية للربطة بهذا التأخر حدة (المعيار د) . وتتباين أعراض هذا المرض حسب السن ومرآحل النمو . فعلى سبيل المثال قد يظهر على الأطفال الصغار عدم البراعة

* احتل العضلي . مرض وراثي يتميز بهزال العضلات التدريجي (الترجم)

والتأخر في إحراز نمو حركي ملحوظ (مثل المشي والرحف والحلوس وربط الخذاء وأررار القمصان وزم السراويل) . وقد يعاني الأطفال الأكبر سناً من صعوبات في النواحي الحركية الخاصة بتجميع الأماز وبناء النماذج ولعب الكرة والطباعة أو الكتابة .

حساسات وأمراض مصاحبة

تشمل المشكلات المصاحبة عادة لمرض تناسق النمو مشكلات متأخر في الصعات الأخرى غير الحركية ، والأمراض المصاحبة قد تشمل على أمراض صوتية لعظية وأمراض التعبير اللغوي . ويقدر معدل انتشار مرض تناسق النمو بنحو 6% بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الخامسة والحادية عشرة . وتوضح أعراض مرض تناسق النمو عادة حينما يحاول الطفل لأول مرة أداء مهام مثل الاعتدال أو الإمساك بسكين أو شوكة أو زم أزرار ملبسه أو اللعب بالكرة . وتبين أعراض تقدم المرض في بعض الحالات قد يستمر عدم التناسق حتى مرحلة المراهقة والبلوغ

تشخيصات مختلفة

يجب تمييز مرض تناسق النمو عن أشكال المميز الحركي الأخرى التي ترجع إلى أسباب مرضية عامة (انظر الفصل الثامن) . وقد ترتبط مشكلات التناسق بأمراض عضلية معينة (مثل الشلل النحي ، والأمراض المتقدمة التي تصيب للصح) ، ولكن في هذه الحالات ، تبين وجود خلل عصبي مؤكد وشلود غير طبيعي عند الفحص العصبي . وإذا كان هناك تأخر عقلي ، لا يمكن تشخيص مرض تناسق النمو إلا إذا كانت هناك صعوبات شديدة في الحركة مرتبطة عادة به . ولا ينطبق تشخيص مرض تناسق النمو إذا تحققت المعايير الخاصة بمرض النمو الشامل . فالأفراد الذي يعانون من ضعف الانتباه والنشاط المفرط قد يسقطون الأشياء أو يتعثرون بها ، ولكن ذلك يرجع عادة إلى تشتت الانتباه والتهور وليس إلى عجز حركي . وإذا تحققت معايير المرض فيمكن تطبيق تشخيص كل منهما على الحالة .

ملخص معايير تشخيص مرض تناسق النمو

أ- أداء الشايطات اليومية التي تحتاج إلى تناسق حركي يكون أقل بدرجة كبيرة عما هو متوقع مع الوضع في الاعتبار عمر الشخص وقياس نسبة ذكائه وقد يظهر ذلك في شكل تأخر ظهور العلامات الحركية البارزة (مثل المشي والرحف والحلوس) ، وإسقاط الأشياء ، وعدم البراعة ، والأداء الرياضي للتدني وسوء الخط

ب- الاضطراب في المعيار (أ) يتداخل تداخلاً واضحاً مع الإنجاز الدراسي أو شايطات الحياة اليومية .

ج- الاضطراب لا يرجع إلى حالة مرضية عامة (مثل الشلل الدماغي أو الشلل النصفي أو المختل العضلي) ولا ينطبق عليه معيار مرض النمو الشامل

د- إذا كان هناك تأخر عقلي ، تتعاقب المصاحب الحركية المرتبطة به عادة

مرض تناسق النمو وأمراض النمو العصبي للمصاحبة

برغم تصنيف أمراض النمو التي تصيب الأطفال في مرحلة الطفولة إلى فئات مرضية متميزة ، إلا أن الأطفال قد تظهر عليهم في حالات كثيرة الأعراض المرضية لأمراض متعددة حيث تنتشر الحالات المرضية المشتركة (Dewey et al. 2000) وتشير نتائج الأبحاث إلى أن ما بين 50% إلى 80% من الأطفال الذين تم تشخيصهم تنطبق عليهم معايير الإصابة بمرضين على الأقل (Baaderman et al. 1999) والأطفال الذين يعانون من صعوبات في التناسق يعانون عادة من حالات مرضية أخرى ، مثل ضعف الانتباه والشاط المفرط (انظر الفصل المباشر) ، وعسر التعلم (انظر الفصل الحادي عشر) وإعاقات لغوية وقطية (انظر الفصل الثامن 2003 COT/NAPOT) .

مشر دوفي Duffy وجيشويند (Geschwind 1985) بحثاً أساسياً يربطان فيه بين عسر التعلم وصعوبات المهارات الحركية وقد أشارت دنكلا Denckla ورملاؤها (1985) إلى أن الأطفال المصابين بعسر التعلم ظهرت عليهم أعراض عسر النمو في الاختبارات الخاصة بسرعة الحركة والتوليز والتناسق

وقد كان اكتساب المهارات الحركية ، وبالتحديد "أثمة النمو الحركي وتطوره" محور معظم الأبحاث التي أجرتها فاوسيت Fawcett وبيكلسون منذ أوائل تسعينيات القرن العشرين . حيث اكتشفا أن الأطفال المصابين بعسر التعلم يبدلون جهداً كبيراً في "التخطيط" للحركات المتتامة وذلك مغارة بعمليات "البسط والتحكم" المتصلة مع العمر والقدرات . وأشارت أبحاث أخرى إلى وجود علاقة بين عيوب المهارات الحركية وسرعة نطق الأصوات للتتابة ومعالجتها لدى

الأطفال والمعلمين الذين يعانون من عسر التعلم (Fawcett and Nicolson 1999)

ويربط وولف (Wolf 1999) أيضاً بين المعز في المهارات الحركية وتأخر اللغة في هذه الدراسة الخاصة بالأطفال المصابين بعسر التعلم ثبوت أن 90% ممن يعانون من عيوب في التناسق الحركي كانوا يعانون أيضاً من عيوب لغوية حركية تم قياسها من خلال اختبار لتكرار المقاطع . وقد خلص إلى أن ' التحليل التفصيل للنطق المشترك في الكلام قد كان إحدى الوسائل التي تؤدي إلى تصادم المعر في دقة توليد الفعل الحركي مع عيوب القراءة والكتابة في عسر التعلم الخاص بالنمو '

وأشار راموس Ramus وزملاؤه (2003) ، في دراسة لهم حول الضغط الحركي والصوتي لدى الأطفال المصابين بعسر التعلم ، إلى أن هذا الخرف اللعيب في مهاراتهم الحركية يرجع إلى الأفراد المصابين بعسر التعلم ، وللمصابين بأعراض أخرى مثل ضعف الانتباه والنشاط المفرط ومرضى تناسق النمو . وكان الهدف من هذه الدراسة هو تأكيد النتائج التي توصلت إليها فاوسيت وبيكلسون ' بأن الأطفال للمصابين بعسر التعلم مصابون أيضاً بمعر مجموعة من مهام الأداء التي تمثل البراعة اليدوية والتوازن والتناسق وأن الاحتلال الوظيفي الحركي قد يكون السبب وراء عسر التعلم . وأشار وير Wimmer وزملاؤه (1998) إلى أن ظهور ضعف الانتباه والنشاط المفرط في أبة هيئة من عينات دراسة الأطفال المصابين بعسر التعلم تفسر اختلاف نسبة الأفراد المصابين بصعوبات في التناسق . وأشار كابلان Kaplan وزملاؤه (1998) إلى أن 63% من الأطفال المصابين بعسر التعلم كانوا يعانون أيضاً من معرض تناسق النمو . وأشار البحث الذي شارك فيه 800 طفل في سن المدرسة من المصابين بأعراض عيوب الحركة إلى أن ذلك كان مصحوباً بعسر التعلم لدى

أكثر من 50% ممن حصصوا للدراسة (Portwood 1999, 2000)

وأشار سيلفر (Silver 1992) وديوي وزملاؤه (2000) إلى أن معظم الأطفال الذين يعانون من صعوبات عامة في التعلم تظهر عليهم أعراض مرض تناسق النمو. وأشار كابلان وزملاؤه إلى بحث صدر في كندا أشار إلى أن 56% من عينة الأطفال ممن يعانون من ضعف الانتباه والنشاط يعانون أيضاً من إصابات في القراءة وأن 27% من هؤلاء الأطفال الذين يعانون من ضعف الانتباه والنشاط المتفرط كانوا مصابين أيضاً بمرض تناسق النمو. هذا ناهيك عن أن 82% من الأطفال المصابين بمرض تناسق النمو كانوا يعانون أيضاً من بعض الأمراض الأخرى المصاحبة وحلصوا من ذلك كله إلى أن: 'هذا البحث يشير إلى أن ظهور أعراض النمو المصاحبة معاً يبدو أنه هو القاعدة السائدة وليس الاستثناء' وبالإضافة إلى ذلك أشار جيلبرج وزملاؤه إلى ظهور أعراض التوحد والمشكلات السلوكية والقلق / الإحباط كأعراض مصاحبة لمرض تناسق النمو (Klin et al. 1995; Gillberg 1998; Rasmussen and Gillberg 2000).

هل الدراسات الخاصة بمرض تناسق النمو تعتبر للمصابين به فئة متجانسة؟

تشمل الأبحاث والدراسات الخاصة بمرض تناسق النمو على عدد كبير من المصطلحات والمعايير وقد اكتشف سوجدن Sugden وكوج (Keogh 1996) أن تشخيص سمات الأطفال المصابين بهذا المرض تعتمد على مصدر الإحالة والخلفية المهنية لمن يقوم بعملية التشخيص ونوع التقييم المستخدم وتصير الكتابات الخاصة بمرض تناسق النمو يزداد تعقيداً بسبب عدم وجود معايير للإدماج فقد استعرض جير Getze وزملاؤه (2001) 184 بحثاً منشوراً حول دراسة هذا المرض واكتشف أن 60% فقط منها اعتمدت على معايير موضوعية، وذلك بسبب عدم وجود مستوى 'هام مغلق' عليه 'للبراءة الحركية' (Sugden and Keogh 1996) لتحديد على أساسه الحرق وعدم البراعة. ونتيجة لذلك أوصى جير وزملاؤه (2001) أن أي طفل تكون درجته أقل من 10 بالمائة على مقياس الإحيازات المقررة للمهارات الحركية (Henderson and Sugden 1992) وتكون نسبة ذكائه أعلى من 69 (استخدام مقياس وينسلر Wechsler للذكاء) يكون مؤهلاً لتشخيص حالته على أنه مصاب بمرض تناسق النمو. وحلست ميسونا (Miszka 1996) إلى أن جميع الأطفال المصابين

بهذا المرض لديهم شكل من أشكال الإعاقة في المهارات الحركية ، في حالة عدم وجود أمراض أخرى جسدية وعقلية

ومع ذلك لا يمثل هؤلاء الأطفال بقية فئة متجانسة - وهذا هو السبب الذي يجعل معظم طرق العلاج غير فعالة .

مرض تناسق النمو وصعوبات التعلم للمصاحبة

يتم دعم الأطفال المصابين بمرض تناسق النمو ولذين يعانون من صعوبات في فهم المنهج الدراسي ولكن التباير التي تم اتخاذها في هذا الصدد تشير إلى وجود تباير كبير بين الميئات المختلفة مع الوضع في الاعتبار عدم وجود تجانس ، وكان ذلك مدعاة للدهشة . صعوبات التعلم ومرض تناسق النمو قد تشآن عن نفس الآلية الأساسية ، وصعوبات التعلم قد تظهر في نفس الوقت على الأطفال المصابين بمرض تناسق النمو ، أو قد تتطور لتصبح مضاعفات ثانوية حينما يكون الطفل مصاباً بالمرض

صعوبات التعلم ومرض تناسق النمو

برغم أن الأبحاث والدراسات في هذا المجال غير حاسمة ، فإن الأطفال المصابين بمرض تناسق النمو يعانون فيما يبدو من مجموعة معينة من صعوبات التعلم التي تعرف بـ "إعاقات التعلم غير اللغوية" ، ويجب أن تهتم معالجات التدخل بالصعوبات الدراسية الأكاديمية التي يواجهها الطفل بالعمل (Missiuna 1998)

وصف رورك (Rourke 1989, 1995) نوعين من أنواع صعوبات التعلم الأفراد المصابين باعتلال أساسي في المعالجة الصوتية اللفظية الذين تم تقييمهم على أساس أن أدائهم اللغوي أقل من نسبة الذكاء ، والأفراد الصنفين على أنهم يعانون من إعاقات تعلم غير لفظية ونسبة ذكاء منخفضة وإعاقة التعلم غير اللفظية تتميز بسوء أداء المهام التي تتطلب تنظيمًا مكانيًا بصرياً ، بالإضافة إلى ضعف الأداء الحركي الغشي ، والإدراك اللمسي والمهارات والمقدرات الإدراكية

وقد قارن رورك وزملاؤه أداء الأطفال الذين يعانون من إعاقة تعلم غير لفظية بمجموعة من الكبار الذين كانت نسبة ذكائهم اللفظي باستخدام مقياس ويشلر أكبر من نسبة ذكائهم في الأداء وأنماط الأداء المرتبطة بالعمر كانت متماثلة تقريباً وقد كرر بورود (1999) النتائج التي حصل عليها رورك (1995) في دراسة حول الأطفال البريطانيين الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة عشر

وفي حالة التلاميذ الصغار كانت درجة الذكاء اللفظي تنود عادة حول المعدل المتوسط ، ولكن درجات الاختبار العرقي (للأداء) غير اللفظي أظهرت وجود صعوبات في العنصر الإدراكي التصميم الهندسي وتصميم المكعبات والمناحات وكان التلاميذ الأكبر سناً يعانون من صعوبات في المهام والإدراك (الترميز وتصميم المكعبات) وكانت لديهم مشكلات أخرى في الذاكرة قصيرة الأمد ويمكن القول إن نقاط القوة والضعف تعطي فكرة كاملة عن صعوبات التعلم التي يعانيها الأطفال (Rourke 1998) ومثل هذه المعرفة تكون "مهمة في وضع إستراتيجيات التدريس"

وترجمة هذه المعلومات إلى سلوك داخل الفصل ، يبدل الطفل قصارى جهده لكي يفهم الحساب والمشكلات الكتابية والإدراكية لجعل التعكير للجرد أمراً صعباً . ولذلك تأثير كبير على المهارات التنظيمية ومواصلة الانتباه والتركيز وترجمة الأفكار إلى تصرفات يمثل أيضاً مشكلة والجمع بين الصعوبات الحسية الإدراكية والتخطيط الحركي يجعل عملية الكتابة أمراً صعباً للغاية ، مما يؤثر تأثيراً كبيراً على نقل الأفكار والأطفال للمصابين باعتلال تناسق النمو يعتمدون اعتماداً كبيراً على اللمسة لتكملة تعلمهم ومع ذلك يرى البعض أن 82% من المعلومات التي تنتقل من خلال المدرس تكون معلومات غير لفظية (Grinder 1989) ويؤثر ذلك تأثيراً كبيراً على الأطفال الذين يعانون من إعاقات تعلم غير لفظية

ويرى أوزولس Ozols ورورك (1988) أن الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم غير لفظية ، بالإضافة إلى صعوبات تعلم أكاديمية معينة ، يعانون أيضاً من اضطرابات نصية شديدة ، تصح أكثر وصوحاً بمرور الوقت . والأطفال المصابين بصعوبات تعلم غير لفظية يصعبهم أبداً هم عادة ما أنهم يعانون من اضطراب عاطفي أو سلوكي . وعلى العكس من ذلك نجد أن الأطفال المصابين

معر التعلّم يمانون أيضاً من صعوبات سلوكية بدرجة أقل (Rourke et al. 1988) وأشارت دراسة لـ 88 حدث (تتراوح أعمارهم بين خمس عشرة سنة وشهرين إلى ست عشرة سنة وأحد عشر شهراً) في معهد ديربولت Deerbolt للبحّاثين الصغار (Portwood 1999) ، حيث تم تقييم هؤلاء التّراء باستخدام مقياس ويلسلر للدكاء ، إلى ما يلي

— إن 13 حدث كانوا يمانون من صعوبات تعلّم عامة (19 مائة).

— إن 41 حدث كانوا يمانون من صعوبات في التنسيق وصعوبات تعلّم غير لفظية (حبوب حركية) (61%).

— إن 18 حدث من بين الـ 41 السابق كانوا يمانون أيضاً من معر التعلّم ، مما يشير إلى أن وجود معر التعلّم والحبوب الحركية في هذه العينة كانت نسبته 48%.

— إن 34 حدث كانت قدرتهم على القراءة تعادل قدرة الأطفال في عمر 8 سنوات أو أقل (82%).
يتبين من هذه الدراسة أن الباحثين الصغار يمانون غالباً من صعوبات التعلّم غير اللفظية بدرجة أكبر من صعوبات التعلّم الأخرى وعلى أية حال ، هل هذه المشكلات المعاطفة والسلوكية تعتبر أراضاً لاختلال تناسق الحو ، أم هي نتيجة لظلم اجتماعي / تعليمي فشل في تلبية احتياجاتهم ؟ والأطفال المصابون باعتلال في تناسق الحو قد يمانون أيضاً مضاعفات ثانوية (Missaluna 2003) .

التعرف على الطفل داخل الفصل

نمة ثروة من المعلومات التي تحدد المشكلات التي يمانها الأطفال المصابون باعتلال في تناسق النمو في بيئة المدرسة في مرحلة الطفولة ونصف النشرة الصادرة من مؤسسة الحبوب الحركية بعنوان "الحبوب الحركية في المدارس الابتدائية والثانوية" هذه الأنماط السلوكية التي تم تسجيلها

— ارتفاع مستويات النشاط الحركي

— تأخر تعلّم اللغة واكتسابها

— مشكلات في أداء المهام التي تنطوي على عنصر حسي إدراكي .

- عدم نضوج المهارات الاجتماعية
- الاستخدام الداخلي للغة
- إتصاص مهارات التعلم .
- صعوبات في الكتابة بكل من الطريقتين وعدم السرعة
- ضعف الذاكرة البصرية والسمعية .
- ضعف وصعوبة الجسم وصعوبات في التناسق الحركي

هل أنماط السلوك المسجلة تحدد الإستراتيجية للطبقة؟

الإستراتيجيات عبارة عن أساليب ووسائل محددة لحل المشكلات وتوجد إستراتيجيات كثيرة مختلفة إذ إن التقدم للتوصل إلى حل أو التراجع عن حل معترض يعتبر بمثابة إستراتيجية . ويعتمد تحليل الإستراتيجية الأكثر كفاءة على طبيعة المشكلة (Williams 1998) .

و"إستراتيجيات" دعم الطفل الذي يعاني من صوب حركية واعتلال في تناسق السمو التي عرضها في إيجاز فيما يلي كانت قد نشرت في مطبوعات عديدة (Ripley et al. 1997; Portwood 1999; Kirby and Drew 2002; Dyspraxia Foundation, www.dyspraxiafoundation.org.uk)

- يجب أن يكون الجلوس مريحاً ، وضمان أن الطفل يمكنه الجلوس وقدماء مسطّان على الأرض وأن يجلس في وضع مستقيم

- يجب أن يكون ارتفاع المكتب في مستوى الكوع مع إمكانية استخدام سطح مائل للقراءة

- يجب أن يتمكن الطفل من رؤية المدرس دون إندرة رأسه .

- يجب لصق ورقة على المكتب لتجنب ضرورة الإمساك بها في مكانها

- يجب استخدام ورق يعق مع صعوبات الكتابة التي يعانيها الطفل

أ- ورق مسطر بعراصات كبيرة للطفل الذي يكتب بخط كبير

ب- ورق مسطر بآز للطفل الذي يجد مشكلات في الكتابة على السطر .

ج- ورق رسم يأتي للطفل الذي يكتب بخط كبير للعبادة أو الذي توجد فراغات غير مناسبة في كتابته

د- ورق رسم ياتي بمجموعات كبيرة للطفل الذي يجد صعوبة في كتابة الأرقام الحسابية على نحو مترابط

هـ يجب أن نحاول تقليل المكتبة للطفولة .

ـ يجب تعليم الطفل إستراتيجيات كتابة معينة مما يشجعه على كتابة الحروف بطريقة ثابتة ويجب استخدام قلم تاشير رفيع أو قلم رصاص إذا كان ذلك يساعده على تحسّر إمساكه بالقلم أو تقليل ضغطه على الورقة .

ـ يجب التركيز على هدف النشاط الحركي على المستوى وليس العرض

ـ يجب البحث عن وسائل بديلة للتسجيل ، مثل الرسم ، التصور العقلي والتسجيل على شريط

ـ يجب تقسيم النشاطات إلى أهداف صغيرة قابلة للتنفيذ

ـ تكرار التعليمات الشفهية وتدريبها بإشارات وعلامات بصرية .

ـ توفير العرض التي تتبع للطفل للوصول إلى مستوى أعلى من المدعم من جانب شخص بالغ .

ـ الإشارة والتدعيم المرجعية الإيجابية

ـ السماح بوقت إضافي لإكمال المهام .

هذه القائمة من التوصيات تطوي على توجيهات بسيطة للمدرسين لمساعدتهم على فهم القواعد الأساسية لإستراتيجية تهدف إلى زيادة قدرة الطفل على التفكير والتعلم

ولكي يتحقق ذلك ، من المهم التعرف على العلاقة بين النمط العصبي المحدد لصعوبات التعلم غير اللفظية التي تظهر بوصفها على الأطفال العصبيين باعتلال في تناسق النمو ولي نعط تعلمهم . ومع ذلك يوجد تداخل شديد بين أنماط السلوك المرتبطة بأشكال أخرى من أشكال الاعتلال في النمو العصبي ، التي تؤثر بالضرورة على التدريس والتعلم ومن ثم ، ورغم أن حالة النمو العصبي تدعم فكرة أن الأطفال الذين يعانون من اعتلال في تناسق النمو يمكن تصنيفهم ضمن فئة فرعية من فئات ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ، فإن إستراتيجيات لتعليم المعاناة يمكن تطبيقها بنفس القدر على فئات المتأخرين الذين يصنفون حسب نمط التعلم

ومثال ذلك ضرورة التفكير جيداً في النسب النوعية من حيث الذكورة والأنوثة في هذه الفئة

"للحعدة". فالاحتياجات التدريسية اللازمة للأولاد والشروط التي حددتها المنهج الدراسي القومي، وبشكل خاص ما يتعلق منها بالقراءة والكتابة، أثارت مخاوف كثيرة بين الاختصاصيين التعليميين.

معظم الأطفال الذين يعانون من اعتلال في تناسق النمو تكون كفاءتهم مرتفعة في اختبارات اللغة، خاصة في الشعر (Portwood 2000)

والواقع أنه حقل من الحقول التي يمكن أن تصوقوا فيها إذا تمكن المدرس من إيجاد وسيلة للتغلب على صعوبات سرعة معالجة الكلمات، ومشكلات الكتابة وتشتت الانتباه حيما تكون هناك عوامل أخرى مثل الصوت أو الحركة داخل الفصل.

في إحدى بيئات التعلم، كان جوناثان Jonathan، البالغ من العمر ست سنوات، يعمل بطريقة مختلفة "ليلي احتياجات" مجموعة متخلفة من التلاميذ (ستة أولاد وبنتين) يعانون من صعوبات في السلوك والتعلم في فصل السنة الثانية. وهو يمضي معظم الوقت تحت المشاهدة بحثاً عن ثلثة للكسور محدثاً ضوضاء و"جلبة". ويقدر تركيزه على مهام الكتابة بأقل من 30 ثانية. ومع ذلك يعترف كثيرون بأن مهارته اللغوية يمكن أن تتحسن إذا حافظ على تركيزه ومقياس عمره في الفترة على القراءة هو + 92 سنة.

وفي الفصل الدراسي التالي انتقل جوناثان إلى مدرسة أخرى، وتم السماح له، من خلال التفاوض مع مدرس الفصل، بالحلوس داخل الدورات الموضوعة في طرف الفصل (مع ترك بابها مفتوح) حيما يرغب في الكتابة. لم يكن يستطيع استحضار الورق السطر، ولكي يتابع أفكاره ويسجلها، كان يحصل رسم مربعات وكتامة جملة داخلها. وحيما كان يصنف بناء قصيدته، كان يقول "أعرف أنني إذا كوت خمس علامات وكسبت علامة أخرى على أحد الجانبين، فإن ذلك يكون ستة أسطر". وأفضل ذلك أربع مرات لأنني أريد أن أكتب أربعة مقاطع شعرية.

وكان جوناثان يبلغ من العمر ست سنوات وسبعة أشهر حينما كتب قصيدة "كان ياما كان في أحد أيام الشتاء". وقد قام مدرسه بمعالجة كلماتها، وتم عرضها على حائط الفصل بجوار النسخة الأصلية (شكل 1-12).

الرجوع مرة أخرى إلى مناقشة الورق الذي تنتجه شركة هيرمان ميلر (23: Para 2000) ، نجد أن هناك مخلوف واضحة بشأن تعليم الأولاد . "من المحلي أنه لا توجد إجابة شافية للسحدي الخاص بكيفية ريادة إنجاز الأولاد - خاصة فيما يتعلق بالكتابة" ، ويشير اليحص صندوق إلى تقرير كبير معشني التعليم البريطاني (1999) "يشحب الأولاد بصورة جيدة للتدريس المتفاعل المباشر وثمة دلالات مهمة ها بالنسبة لريادة إنجازهم" والاقتراح المقدم هنا هو أن الأولاد يحتاجون إلى أنواع متميزة من إستراتيجيات التدريس ونظراً لأنهم يضمون نسبة كبيرة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات سلوكية وصعوبات في التعلم ، يجب أن نحدد الأبحاث والدراسات المقررات والإجراءات التي يجب أن يتخذها المدرس الذي يتعامل مع كل فئات التلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة

ومع ذلك توجد أدلة تجريبية مثيلة للغاية في الأبحاث المنشورة الخاصة بطرق التدريس اللازمة لذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من اعتلال في تاسق النمو ، والتي تدعم المطالبة المستمرة بأن التدريس المتخصص يحسن نتائج التعلم والعديد من أساليب التدخل المستخدمة حالياً لم يتم تقييمها تجريبياً ورغم وجود أدلة تشير إلى تحسن درجات القراءة واتحصاص سرعة احتياج الأطفال الذين تعرضوا لسلسلة من أساليب التدخل في المهارات الحركية ، إلا أن القليل منها يقارنها بأساليب الضبط العشوائية والنوايا الحسنة لا تتضمن بالضرورة حس النتائج (Fitz - Gibbon 2000)

ومعظم الدراسات الخاصة بتأثير تدخلات تعليمية معينة تعتمد على الانطصاصات الذاتية والملاحظات العامة ولا يعني ذلك على أية حال عدم حدوث تغيير / تحسن ، ولكن البحث الموضوعي أمر ضروري .

وقد قدم بريدو (Prideaux 2002) تفسيراً لنقص الدراسات التجريبية الخاصة بدراسات التدخلات التعليمية .عاجازب العشوائية للضبوطة تكون صعبة التغلب لأنه "يرحم أن العشوائية يمكن تنفيذها نظرياً في أبحاث التعليم ، فإنها غالباً لا تكون عملية أو يمكن تسريها . وثمة مسألة أخرى هي مسألة ضبط المتغيرات والتحكم فيها والتدخل ذاته قد يكون متعبراً . فعملية التعليم

تعتمد على السياق وعشرات العوامل الأخرى بما فيها التسهيلات والموارد ويوضح المدرس والطالب ، والتوقعات الفردية وروح المؤسسة التي تؤثر على هذه العملية .

ويرغم عدم وجود أدلة تجريبية فيما يتعلق بالدراسات الخاصة بالأطفال الذين يعانون من اعتلال في تناسق النمو ، يمكن التعليل مع ذلك على ما إذا كان يجب تعديل النظام (المدرسة / نظام التدريس) لتلبية احتياجاتهم الفردية أو ما إذا كان يجب أن يتكيفوا هم أنفسهم مع النظام باعتبارهم إحدى فئات ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة

الأطفال الذين يعانون من اعتلال في تناسق النمو لهم عادة أسلوب تعلم مفصل ولكنهم يظهرون أيضاً ثروة فردية ، مع إصابة معظمهم بأمراض أخرى مصاحبة . ومن الصعب أن يلمح داخل الفصل احتياجات كل التلاميذ طوال الوقت ، ولكن يمكن تسوية الفروق الفردية كما هو الحال بالنسبة لجوئائا ، فهو لم يكن الوحيد الذي يحتاج إلى بيئة حالية من تشتيت الانشاء لجزء من اليوم المدرسي .

والوعي باعتلال تناسق النمو في مهنة التدريس مسألة جديفة نسبياً ، مقارنة بصعوبات التعلم الأخرى . وتوجد في الوقت الراهن عدة مشروعات بحثية تتم في المملكة المتحدة وهولندا والسويد وأستراليا وكندا والولايات المتحدة ، ولكن قد يمضي وقت طويل قبل التوصل إلى أدلة جوهرية كافية تدعم أي أسلوب خاص من أساليب التدريس . والأهداف المحددة في المنهج الدراسي القومي تنطبق على التلاميذ الذين يعانون من اعتلال في تناسق النمو ولكن يجب أن يكون هناك بعض التسهيلات فيما يتعلق بإكمال الواجبات (حيث يؤخذ في الاعتبار مشكلات سرعة معالجة المعلومات) وطريقة التواصل ، أي هل يمكن الإجابة بوسائل بصرية بدلاً من الكتابة؟ وفي الوقت الراهن ، يعتمد الدعم المقدم للأطفال في هذه الفئة من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة على معرفة المدرس وفهمه للصعوبات المرتبطة بالتعلم . ومن ثم قد يتعلم الأطفال غالباً من استمرار إستراتيجيات التدريس العامة ، التي تنطبق على كل الدارسين . ومع تزايد الوعي بالمشكلات البصرية / الحسية الإدراكية والتنظيمية التي يعانيها هؤلاء الأطفال ، يستطيع المدرس افتراض حالة العروق العامة (الجماعية) ويستخدم إستراتيجيات تدريس معينة داخل الفصل لكي

يدعم هذه الفئة المميزة من الدارسين .

وأشار بارنهارت Barnhart وزملاؤه (2003) إلى أن التوجهات الخاصة بأبحاث اعتلال تناسق

السمو يجب أن تشمل على تحديد .

... أنسب مستوى للتدخل للكشف .

... ملاءمة التدخلات التي تؤدي إلى نتائج نفع على البيئة

... أثر التعديلات البيئية على الأداء

... هل تحسين المهارات الحركية يؤدي إلى تحسين التعلم ، إذا كان هذا ما يحدث بالعمل ، هل

العملية التي يطوّر عليها ذلك هي التي تؤدي إلى التحسن .

التعليم نظام ثري من المادية البصرية . وأحد أسس هذا البعد النظري هو التكهن بالنتائج التي

يمكن احتسابها تجريبياً . وبعيداً يتعلّق باعتلال تناسق السمو ، من الجلي أنه لايد من البحث عن أثر

التدخلات التعليمية ، ولكن يجب تصميم البحث بحيث يمكن إرجاع النتائج بالفعل إلى

الإستراتيجية (Prideaux 2002)

كان يلما كان في أحد أيام الشتاء

ريح الجنوب تنسكن وريح الشمال تنحرف

حطام الجبال كلها ملأى بالثلوج

لا شيء سينحطم ، لا شيء سيطمو

لم يبق شيء ، لا شيء كفارب

سمعت صوت ، حطام في البداية

ثم صلصلة ، ثم محطم في النهاية

سبعائة عام أو يزيد

سبعة آلاف سنة مرت

نوافذ وستائر ومداخل ومخارج

Ones apor a winter time
 the song of cranes or hawks
 will rest and the half
 will bloe
 700 vers
 7000 vers
 a doe
 no candy
 no light
 no left
 no bin
 I marked
 myself with
 bloe or
 pen
 cranes
 or hawks
 owle
 fule was
 shoe
 7000
 vers
 a doe
 no sparrows
 no birds
 no robins
 they sing
 its
 christmas
 time
 and
 veng
 nothing
 will drop
 hoaring
 will there
 wind
 certain
 chimney
 1000
 owl
 of the
 fish
 half
 son
 to their
 nest
 sing
 and
 sing
 and
 song
 nothing
 i wonder
 nothing
 lies
 here
 its
 christmas
 time
 to
 telling
 the
 time
 I have
 made
 a
 winter
 fine
 time
 nearly
 every
 the
 faster
 I ran
 the
 can
 I should
 ones
 apor
 a
 winter
 time

إنه عبد الميلاد ، وأنا أبرح بالحقيقة
لقد ألفت ترنيمة صغيرة
كان ياما كان في أحد أيام الشتاء
لا شموع ، لا صو ، لا أوساخ ، لا صناديق
لا مصابير ، لا طيور ، لا أبو الحناء يغني
كل الحمام توجه إلى أحشائه
الأطفال ينامون ، يبدلون قصارى جهدهم
الآن في كل مرة أقرأ كتب
كلما أسرعت ، اعتزت للشجرة
رسمت علامة بالفلم في يدي
إنه عبد الميلاد ، بين ثبة وأخرى
أُنشد وأُنشد ، أنشودة وأنشودة
تعلم أنك كنت مصيباً ، تعلم
أنك كنت معطى
كل شيء على ما يرام ، لا جريمة ، لا جريمة
كان ياما كان في أحد أيام الشتاء

موجز

طبعة للمجموعة :

— تستخدم مصطلحات مختلفة لوصف أطفال هذه الفئة ، ومصطلح احتلال تناسق النمو هو

المصطلح المفضل

— بعض الأفكار تتداخل مع مجالات الصعوبات الأخرى ، أو تكون مترتبة بها (عسر التعلم

وصعب الانتباه والشلل القلبي هي القاعدة وليس الاستثناء) .

— اختلاف تشخيص احتلال تناسق النمو يرتبط بالنسبة لصعوبة معينة بالعمر والقدرات الإدراكية

- التي تؤثر على التعلم المدرسي ، وهو ليس حالة مرضية عامة وفي حالة وجود تأخر عقلي ،
تزداد حدة الصعوبات الحركية بسبب ذلك .
- المصابون باعتلال في تناسق النمو لا يمثلون فئة متجانسة ، إذ يوجد تباين كبير بين أفراد هذه
الفئة ، ولذلك لا تكون معظم التدخلات فعالة .
- اعتلال تناسق النمو يرتبط بإعاقات التعلم غير اللفظية حيث تكون القدرات اللفظية أكبر كثيراً
من قدرات الأداء .
- يؤكد عمل المؤلف وأبحاثه النتائج الأمريكية الخاصة بصعوبات التعلم المرتبطة باعتلال تناسق النمو
— إعاقات التعلم غير اللفظية ترتبط بالاضطرابات النفسية الاجتماعية الشديدة ، وتؤكد أبحاث
المؤلف هذا الرأي .

طرق للتدريس :

- يترجم أحد الأساليب صورة أداء اعتلال تناسق النمو إلى دلالات خاصة بطرق التدريس
— يوصى بتطبيق أساليب تدريس خاصة باعتلال تناسق النمو والعيوب الحركية ، ويتفق ذلك مع
حالة الفروق العامة ، ولكن هذه الإستراتيجيات يمكن تطبيقها أيضاً على الأطفال الآخرين
الذين يعانون من أنواع أخرى من الصعوبات
- نظراً لإصابة أعداد كبيرة من الأولاد والبنات باعتلال تناسق النمو / العيوب الحركية ، قد
يكون من المناسب التفكير في أساليب تدريس ترتبط بإستراتيجيات طرق التدريس التي إحتمد
على النوع .
- بعض الأطفال المصابين باعتلال تناسق النمو يكونون بارعين في مجال اللغة ويمكن تنمية هذه
المهارة .

المهج التدريسي

— لم تتم تغطيته.

المعرفة

— من المفهوم صمماً أن المدرسين يجب أن يتقنوا المادى والقواعد الأساسية لأي إستراتيجية تدريس يتبنونها .

— يجب أن تعتمد المعرفة على فهم طبيعة احتلال تناسق النمو / الاميوب الحركية ، مثل المشكلات البصرية ، والمشكلات الحسية الإدراكية والتنظيمية .

حالة العروق الفردية مقابل العروق العامة كأساس لطرق التدريس

— توجد أبحاث قليلة تؤيد تخصيص طرق تدريس محددة للاحتلال في تناسق النمو / العيوب الحركية .

— معظم التدخلات المقترحة لم يتم تقييمها تجريبياً

— معظم تقارير التدخل تعتمد على الانطباعات الذاتية والملاحظات العامة .

— هذا الرأي يؤيد حالة العروق الفردية - فالتدريس يعتمد على استمرار إستراتيجيات التدريس العامة

نواحي مهمة تم عرضها

— مجموعة صعوبات التعلم الأساسية ومدى أهميتها تحدد على أساس نمط نقاط القوة والضعف الإدراكية .

— أهمية نقاط القوة الكامنة في احتلال تناسق النمو ، وارتباط مجال اللغة بأسلوب التدريس

— إن دعم حالة العروق الفردية وإستراتيجيات التدريس يكون بدرجات متباينة على النحى

المستمر للإستراتيجيات العامة وقد يتغير هذا الوضع مع إجراء المزيد من دراسات التقييم

التي تشير إلى حالة العروق الفردية العامة .

- American Psychiatric Association (1995) *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV International Version with ICD-10 Codes*, 4th edn, Washington, DC, APA.
- Barnhart, R. C., Devenport, M. J., Epps, S. B. and Nordquist, V. M. (2003) Update: developmental coordination disorder, *Physical Therapy*, 83, 722-31.
- Biederman, J., Faraone, S. V., Kennea, K., Kline, D. and Tsuang, M. T. (1990) Family-genetic and psychosocial risk factors in DSM-III attention deficit disorder, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 526-33.
- Byers, R. (1994) Providing opportunities for effective learning, in R. Rose, A. Ferguson, C. Loeis, R. Byers and D. Bates (eds) *Implementing the Whole Curriculum for Pupils with Learning Difficulties*, London: David Fulton.
- Coleman, R., Peck, J. P. and Livesey, D. J. (2001) A longitudinal study of motor ability and kinaesthetic acuity in young children at risk of developmental coordination disorder, *Human Movement Science*, 20(1/2), 95-110.
- College of Occupational Therapists, National Association of Paediatric Occupational Therapists (2003) *Children with Developmental Coordination Disorder*, London: CAT.
- Cooper, P. and McIntyre, D. (1994) *Effective Teaching and Learning*, Buckingham: Open University Press.
- Densola, M. B. (1985) Motor co-ordination in dyslexic children: theoretical and clinical implications, in F. H. Duffy and N. Geschwind (eds), *Dyslexia: A Neuropsychological Approach to Clinical Evaluation*, Boston: Little Brown.
- Densola, M. B., Rudel, R. G., Chapman, C. and Keiger, J. (1985) Motor proficiency in dyslexic children with and without attentional disorders, *Archives of Neurology*, 42(1), 228-31.
- Dewey, D., Wilson, B., Crawford, S. G. and Kaplan, B. J. (2000) Comorbidity of developmental coordination disorder with ADHD and reading disability, *Journal of the International Neuropsychological Society*, 6, 152.
- Dewey, D. and Wilson, B. M. (2001) Developmental coordination disorder: what is it?, *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 20, 5-27.
- DFE (1998) *National Library Strategy: Additional Guidance: Children with Special Educational Needs*, London: DfEE.
- DFE (1999) *National Library Strategy: Additional Library Support (ALS)*, London: DfEE.
- Duffy, F. H. and Geschwind, N. (eds) (1985) *Dyslexia: A Neuropsychological Approach to Clinical Evaluation*, Boston: Little Brown.
- Ellison, D. G. (1974) Tutoring, in N. Gage (ed.) *The Psychology of Teaching Methods*, Chicago: University of Chicago Press.
- Fawcett, A. J. and Nicholson, R. I. (1999) Performance of dyslexic children on cerebellar and cognitive tests, *Journal of Motor Behaviour*, 31, 68-78.
- Fitz-Gibbon, C. B. (2000) Cross age tutoring: should it be required in order to reduce social exclusion? In G. Walraven, C. Parson, D. van Veen and C. Day (eds) *Combating Social Exclusion through Education: Latency-Join, Authoritarianism or Third Way?* Leuven: Garant.
- Geuze, H. H., Jongmans, M. J., Schoemaker, M. M. and Smits-Engelshoven, B. C. (2001) Clinical and research diagnostic criteria for developmental coordination disorder: a review and discussion, *Human Movement Science*, 20(12), 7-47.
- Gillberg, I. C., Wimmer, J. and Gillberg, C. (1993) Screening methods: epidemiology and evaluation of intervention in DAMP in pre-school children, *European Child and Adolescent Psychiatry*, 2, 121-35.
- Gillberg, I. C. (1998) Neuropsychiatric disorders, *Current Opinion in Neurology*, 11(2), 109-14.

- Grinder, M. (1989) *Righting the Educational Conveyor Belt*. Portland, Oregon: Metamorphosis Press.
- Grismer, D. (1999) Conclusion: class size effects. Assessing the evidence, its policy implications and future research agenda, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2): 231-48.
- Gubbay, S. S. (1975) Clumsy children in normal schools, *Medical Journal of Australia*, 1: 223-6.
- Hamilton, S. S. (2002) Evaluation of clumsiness in children, *American Family Physician*, 66(8): 1435-40.
- Hallgren, L., Gillberg, C., Lillberg, I. C. and Eklund, I. (1993) Children with deficits in attention motor control and perception (DAMP) almost grown up: general health at 16 years, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 35(10): 881-92.
- Henderson, S. E. and Hall, D. (1982) Concomitants of clumsiness in young school children, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 24: 448-60.
- Henderson, S. E. and Sugden, D. (1992) *Movement Assessment Battery for Children*. New York: Harcourt Brace/The Psychological Corporation.
- HMCI (1999) Annual Report of HMCI: Standards and quality in education 1997-98. London: OFSTED.
- HMI (2000) Teaching of writing in primary schools: could do better - a discussion paper by HMI. London: OFSTED.
- Hulme, C., Suggsstaff, A., Morais, G. and McKendry, L. (1982) Visual, kinesthetic and cross-modal judgements of length by normal and clumsy children, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 24: 461-71.
- Kadiso, B. and Gillberg, C. (2001) The comorbidity of ADHD in the general population of Swedish school age children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42: 487-92.
- Kaplan, B. J., Crawford, S. G., Wilson, B. N. and Dewey, D. (2000) Does pure ADHD exist?, *Journal of the International Neuropsychological Society*, 6: 153.
- Kaplan, B. J., Wilson, B. N., Dewey, D. and Crawford, S. G. (1998) ICD may not be a discrete disorder, *Human Movement Science*, 17: 471-90.
- Kirby, A. and Dewey, S. (2002) *Guide to Dysgraphia and Developmental Coordination Disorders*. London: David Fulton.
- Klin, A., Sparrow, S. S., Volkmar, F., Cicchetti, D. V. and Rourke, B. P. (1995) Asperger syndrome, in B. P. Rourke (ed.) *Syndromes of Non-verbal Learning Disabilities: Neurodevelopmental Identification*. New York: Guilford Press.
- Levin, H. M., Glass, G. V. and Webster, G. R. (1984) *Cost Effectiveness of Four Educational Interventions*. Project report no. 84-A11. Stanford, CA: Stanford Institute for Research on Educational Finance and Governance.
- Lewis, A. and Norwich, B. (2000) *Mapping a Pedagogy for Learning Difficulties*. Exeter: University of Exeter and University of Warwick.
- Lowe, A., Henderson, S. E., Littman, D., Hall, D., Knight, E. and Jongsma, M. (1991) Clumsiness in children: do they grow out of it? A 10-year follow-up study, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 33: 55-68.
- Mandich, A. D., Polatajko, H. J., Macnab, J. J. and Miller, L. T. (2001) Treatment of children with developmental coordination disorder: what is the evidence?, *Physical and Occupational Therapy in Pediatrics*, 20(2/3): 51-68.
- Mitsuna, C. (1996) *Keeping Current on Developmental Coordination Disorder*. Hamilton, Ont: Centre for Childhood Disability Research.
- Mitsuna, C. (2003) *Children with Developmental Coordination Disorder: At Home and in the Classroom*. Hamilton, Ont: Centre for Childhood Disability Research.
- Mitsuna, C. and Polatajko, H. (1995) Developmental dyspraxia by any other name: are they all just clumsy children?, *American Journal of Occupational Therapy*, 49: 619-27.
- Miyahara, N. and Maki, I. (1995) Developmental dyspraxia and developmental coordination disorder, *Neuropsychology Review*, 5: 243-68.

- Nye, B., Hedger, L. V. and Konstantopoulos, S. (1999) The long-term effects of small classes: a five year follow-up of the Tennessee Class Size Experiments, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(2): 127-42.
- Obrien (1999) *Pupils with Specific Learning Difficulties In Mainstream Schools*. London: [unintelligible]
- Ochs, E. J. and Rourke, B. P. (1988) Characteristics of young children with learning disabilities classified according to patterns of academic achievement: auditory-perceptual and visual-perceptual disabilities, *Journal of Clinical Child Psychology*, 17: 44-52.
- Peters, J. M., Barnett, A. L. and Henderson, S. E. (2001) Chemistest, dyspraxia and developmental coordination disorder: how do health and educational professionals in the UK define the terms?, *Child Care, Health and Development*, 27: 399-412.
- Polatajko, H. J., Fox, M. and Mistuna, C. (1993) An international consensus on children with developmental coordination disorder, *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 62: 3-6.
- Polatajko, H. J., Macnab, J. J. and Annett, B. (1995) A clinical trial in the process-oriented treatment approach for children with developmental coordination disorders, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 37: 310-19.
- Portwood, M. M. (1999) *Developmental Dyspraxia: Identification and Intervention, A Manual for Parents and Professionals*, 2nd edn. London: David Fulton.
- Portwood, M. M. (2000) *Understanding Developmental Dyspraxia, A Textbook for Students and Professionals*. London: David Fulton.
- Portwood, M. M. (2003) *Dyslexia and PE*. London: David Fulton.
- Pringle, D. (2002) Researching the outcomes of educational interventions: a matter of design, *British Medical Journal*, 32(4): 126-7.
- Ramus, F., Pidgeon, E. and Frith, U. (2003) The relationship between motor control and phonology in dyslexic children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 44, 712-722.
- Rasmussen, P. and Gillberg, I. C. (2000) Natural outcome of ADHD with developmental coordination disorder at age 22 years: a controlled, longitudinal, community-based study, *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39(11): 1424-31.
- Ripley, K., Daines, B. and Barnett, J. (1997) *Dyspraxia: A Guide for Teachers and Parents*. London: David Fulton.
- Rourke, B. P. (1989) *Nonverbal Learning Disabilities. The Syndrome and the Model*. New York: Guilford Press.
- Rourke, B. P. (ed.) (1995) *Syndrome of Nonverbal Learning Difficulties. Neurodevelopmental Manifestations*. New York: Guilford Press.
- Rourke, B. P. (1998) Significance of verbal-performance discrepancies for subtypes of children with learning disabilities, in *WISC-III Clinical Use and Interpretation*. San Diego: Academic Press.
- Rourke, B. P., Polk, J. L. and Szang, J. D. (1986) *Neurodevelopmental Assessment of Children: A Primarily-oriented Approach*. New York: Guilford Press.
- Schoemaker, M. M., Huijsena, M. G. J. and Kalverboer, A. F. (1994) Physiotherapy for clumsy children: an evaluation study, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 36: 143-55.
- Silver, L. B. (ed.) (1992) *The Misunderstood Child. Blue Ridge Sonnetic: Tab Books*.
- Sugden, D. A. and Keogh, J. F. (1990) *Problems in Movement Skill Development*. Columbia: University of South Carolina.
- Wechsler, D. (1992) *WISC-III, WPPSI-R UK*. New York: The Psychological Corporation/Harcourt, Brace.
- Williams, L. V. (1986), *Teaching for the Two-sided Mind*. New York: Touchstone.

- Wimmer, H., Mayringer, H. and Landerl, K. (1998) Poor reading: a deficit in skill-automatization or a phonological deficit?, *Scientific Studies of Reading*, 2(4), 321-40.
- Wolff, P. H. (1999) A candidate phenotype for familial dyslexia, *European Child and Adolescent Psychiatry*, 8(7): 5021-7.
- Wright, H. C. Sugden, D. A. (1996) A two-step procedure for the identification of children with developmental coordination disorder in Singapore, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 38: 1099-105.

الصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية

تيم أوبراين

سوف أستمركز في هذا الفصل الأبحاث الخاصة بطرق التدريس والدارسين الذين يعانون من صعوبات اجتماعية وعاطفية وسلوكية وربط ذلك ببعض الخصائص بإعداد المدرس لاستراتيجيات خاصة ببيئات الدارسين الذين يعانون من هذه الصعوبات والهدف من ذلك هو تقسيم الأدلة التحريية لطرق التدريس الخاصة بهذه الفئة من الدارسين وافترض أن طرق التدريس تعتبر أساساً عملية تخيلية تصورية ومن ثم فإن بناءها العصبي يسبق تطبيقها (O'Brien 2004) . وافترض أيضاً أن ميول الشخص الفردية ونزعاته - الإدراكية والاجتماعية والعاطفية تكون حاسمة تجاه النواحي للمتعلمة لبيئة طرق التدريس (O'Brien 2000)

ولذلك قد يعاني الدارسون من صعوبات اجتماعية وعاطفية وسلوكية لأنهم يجدون أنفسهم في مواقف غير محتملة بالنسبة لهم .

وسأناول هذا الفصل بالتحديد قيام الدارسين بإعداد طرق تدريس مختلفة للدارسين الذين يواجهون صعوبات اجتماعية وعاطفية وسلوكية وطرق تدريس أخرى للدارسين الذين لا يعانون من هذه الصعوبات . وحيثما يُستخدم مصطلح "إعداد طرق تدريس" فإن ذلك يشير إلى إعداد

نفسى (Kelly 1955) وليس إلى تصميم تنظيمي

ويستخدم مصطلح "الدارسون الذين يعانون من صعوبات اجتماعية وعاطفية وسلوكية" في صفحات هذا الفصل لتجنب صعوبات الاعتلال المتأصلة في الطفل ، ولتركيز على التعلم ، ولإبراز قابلية الاحتياجات للتعبير وللإشارة إلى أن الصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية تظهر من خلال التفاعل بين الدارس وبيئته . والصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية حلت محل الفئة السابقة من الصعوبات التي كانت تطبق على الدارسين الذين يعانون من صعوبات عاطفية وسلوكية (DIES 2001) . ويستخدم كلا التوسعين في هذا الفصل بما يتفق مع كيفية تطبيقهما في الأبحاث والدراسات المشار إليها .

الاستكشاف والغاية النهائية :

يحمل الموض الوجودي ومبوعة فتي الصعوبات العاطفية والسلوكية والصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية على قصور إمكانية تحليل ما إذا كانت طرق التدريس اللازمة لهذه المجموعة طرق متخصصة ، أو يمكن أن تكون متخصصة أم لا . ويمكن تصور الصعوبات العاطفية والسلوكية والصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية باعتبارها بنى متعددة ثقافياً وتتعدد من جديد من خلال المفاهيم المشتركة أو التي تختلف حولها الجماعات المختلفة في الواقع والسياسات المختلفة . وذلك له دلالات بالنسبة لتحديد ومهم كيفية قيام المدرسين بأعداد طرق التدريس اللازمة للدارسون الذين يعانون من صعوبات اجتماعية وعاطفية وسلوكية في بيئات التعلم المادية . وإضافة وكذلك كيفية إعداد هذه الطرق بالنسبة للدارسين الآخرين الذين لا ينطبق عليهم هذا التوصيف . ولذلك دلالات أيضاً بالنسبة لكيفية تصور المدرسين لوجود ولادة بين العوامل الاجتماعية وتفاعلها مع العوامل العاطفية والسلوكية وتأثيرها على تركيب طرق التدريس والطابع التوجيهي لمعنى الصعوبات العاطفية والسلوكية والصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية بمقد مهمة اكتشاف ما إذا كانت هناك طريقة تدريس محددة أو متخصصة لأفراد هاتين

معظم التعريفات الحكومية البريطانية تعرف الصعوبات العاطفية والسلوكية ، والصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية مع ذلك ، بأنها توجد على طول محنى مستمر يتراوح بين الصعوبات الاستحابية قصيرة الأمد ، التي تؤدي إلى درجات من الاضطرابات والمشكلات السلوكية ، والمشكلات الصحية العقلية الخطيرة (DIE 1994, DIEs 2001) وترداد صعوبة تعريف الصعوبات العاطفية والسلوكية بسبب التصورات التاريخية والثقافية والافتراضات المتأصلة ، أو المتضمنة ، في المصطلحات المستخدمة لوصف الفئوس الذين يماون من هذه الصعوبات . ومن أمثلة هذه المصطلحات المختلفة مصطلح 'عدم القدرة على التكيف'

(Loisell 1983) ، الذي يشير إلى وجود انحراف عن الإجماع العام الخاص بالمعايير الاجتماعية اللازمة لأنماط الدخل ذات الأهداف المرتبطة بإعادة التكيف التعليمي والعاطفي والاجتماعي . هناك أيضاً مصطلح 'مضطرب' (Bennathan 1992; Combone 1994) ، الذي يشير غالباً إلى التماسه وفشل العلاقات الاجتماعية والشخصية ، ومصطلح 'العوامل المتعل' (Loeber and Keenan 1994; Mandel 1997) والتوصيفات الطبية مثل وصف 'مضطرب' ما تزال سائدة وترتبط بتصورات بيولوجية حول فهم الصعوبات العاطفية والسلوكية ، التي تشير إلى أن سببها يرتبط باحتلال وظيفي عصبي واختلال عصبي كيميائي (Rutter and Taylor 2002). ويرى كل من توماس Thomas ، ولوكسلي (Loxley 2001) أن سمة الصعوبات العاطفية والسلوكية لها دلالة ضمنية قوية بالنسبة لتحدي الطفل . ويؤدي ذلك إلى نشيت التفكير وابتعاذه عن العمليات التدريسية الخاصة بالمعوب الفردية لدى الفلاس . ولكي تكون هذه السمة مرتبطة تدريسياً بهذا المستوى ، يجب أن تهدف إلى شرح للصعوبات العاطفية والسلوكية بالنسبة للمعول الفردية لأي شخص في سياق البيئة التي يتعلم فيها في وقت معين (O'Brien 2002) . وهذه السمة يجب أن توجه التفكير نحو طرق التدريس ، وليس معالجة المرض

ومع ذلك نعتبر الصعوبات العاطفية والسلوكية مؤشر عام للصعوبة ومصطلح الصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية يبرز ببساطة وجود أبعاد اجتماعية إضافية من خلال وضع عام ومن الناحية التدريسية ، يعمل ذلك على تخفيف حدة التركيز بدلاً من زيادتها . فهو يعتمد من

المرحلة العديدة ومصطلحا الصعوبات العاطفية والسلوكية والصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية يتسمان بالعموم والشمولية ويشيران إلى نتائج محددة فهما يقودان للمدرس إلى رحلة تحبيلية لطرق التدريس يستكشف من خلالها تفكير للجموعة للمعية . والطابع العام لهذين المصطلحين لا يدعم المدرس عد إعداد أو تطبيق طريقة تدريس خاصة بالأفراد الذين يعانون من صعوبات اجتماعية وعاطفية وسلوكية .

وتعريف الصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية تعريف معقد أيضاً لأن عملية التعريف تنطوي على تفكير إقصائي إيجاد معنى لمعية شيء ما من خلال تحديد بقيضه وهذه العملية تؤثر على التدابير وتثير التوتر بين التطبيقات التدريسية والعلاجية اللازمة لهذه الفئة - وتنقسم إلى الجدلية الثنائية "التدريس" مقابل "العلاج" التي تعتمد على تفسير الطابع الوجودي للصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية وثمة شروط عديدة وعوامل متعددة قد تؤدي إلى السياق الذي يوصف فيه أي دارس بأنه يعاني من صعوبات اجتماعية وعاطفية وسلوكية ومن ثم ، فإن هذه الصعوبات ، مهما كان تعريفها ، قد تكون مؤشر يشير إلى تفاعلات متبادلة مع الحالات الأخرى من مجالات الاحتياجات التعليمية الخاصة . ويعتبر ذلك أمراً مهماً للنهاية عند التفكير في وضع طريقة تدريس متخصصة لهذه الفئة من الدارسين أو لبعض أفراد هذه الفئة . ويرز ذلك بواحي القصور في صفة الصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية ويقدم أيضاً رؤية واضحة للتوترات المتأصلة في تطبيق توصيف عام للاحتياجات التعليمية الخاصة بالنسبة لفئات معينة . وهذه العملية تؤدي إلى ظهور وصفات - وأهداف وعمليات تعليمية واجتماعية قصيرة وطويلة الأمد مرتبطة بها - تنطوي على معنى محدد عند تطبيقها على الأفراد . ولذلك أصبح مصطلح "الصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية" ، مثله في ذلك مثل مصطلح "الإدماج" ، مصطلح استكشافي يرتبط بعمليات وأهداف عامة ولا يركز على عوامل فردية من أجل توجيه قرارات طرق التدريس لكي تلبي احتياجات أخرى إضافية . كما أنه لا يوفر للوضوح اللازم للتركيز على العمليات التدريسية التي قد تصبح استثنائية بالنسبة لبعض الأفراد ومن بين الاقتراحات المطروحة لدعم وقيادة التركيز التدريسي على احتياجات الفرد ذلك الاقتراح القائل بالنظر إلى صعوبات التعلم

باعتبارها ناجمة عن التفاعل بين عوامل نفسية وبيولوجية واجتماعية (Horwich 1990) . والنموذج النفسي الاجتماعي البيولوجي ، مع ما ينطوي عليه من إمكانية الاعتماد على نقاط القوة في كل نموذج (Blamires 2001) ، قد يكون وسيلة فعالة للانتقال إلى ما وراء استكشاف المجموعة المرجعية من أجل تلبية احتياجات تدريسية فردية إضافية . وهو يوفر أسلوباً تعاملياً ويقاوم بشدة الميل إلى الإفراط في إصغاء الطامع الفردي على سبب الصعوبة

طرق للتدريس والصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية :

ينطوي تعلم أسلوب طريقة التدريس اللازمة لأفراد يعانون من صعوبات اجتماعية وعاطفية وسلوكية تؤكد أنها الأبحاث التجريبية على مشكلة عويصة بسبب عدم توافر ما يكفي من الأبحاث التجريبية والمعترف بها حول طرق التدريس والصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية - خاصة من قبل الممارسين المهين . والأبحاث الخاصة بطرق التدريس والصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية تشمل صعوبات تحديد القيم والإستراتيجيات التي تركز على التطبيق ودراسات الحالة . ويعتمد ذلك أحياناً على نماذج نظرية وعملية ترتبط بالطابع المميز لمجموعة الصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية وتنطوي غالباً على تدخلات سلوكية وتدخلات إدراكية - سلوكية . ومن حسن الحظ أن الأبحاث قد ساعدت المدرسين على التغلب على تعقد نموذج لاسلت (Laslett 1983) ذي المراحل الأربع الخاص بتعليم التلاميذ الذين يعانون من سوء التكيف . العمل على إدماجهم ، العمل على استجابتهم مع الطريقة ، العمل على الانسجام معهم ، العمل على خروجهم . وغلب الأبحاث إلى التركيز على "كيفية" التدريس بدلاً من التركيز على "مسرره" ، وقد يظل "المبرر" غير معروف ، باعتباره محالاً خاصاً بهذه الفئة من المدارس التي تعاني من نقص الأبحاث التجريبية الخاصة بها وكذلك للبحوث التطبيقية العملية للمدينة (Coop 1999, Simpson 1999) . ولا يزال دمج التطبيقات العملية للمقيدة في طرق التدريس المتخصصة غير معروف أيضاً . فالمدرس الذي يتعامل مع فصول يعانون من صعوبات اجتماعية وعاطفية وسلوكية يحتاج إلى تطوير مهارات تطبيقية معينة وأن يتمكن من تطبيق تدخلات موجهة سلوكياً.

ويحتاج أيضاً إلى تعزيز النمو العاطفي للدارسين وتطوير الخصائص الشخصية ، مثل التزام الصمت ، بسبب عدم القدرة على الإذعان والامصياع التي تصدر عن الدارسين (Thocker et al. 2002) . وتشير الأبحاث إلى أن للدارسين يعتبرون الخصائص الشخصية وللمهية صمراً أساسياً في نجاح التدخلات الخاصة بالدارسين الذين يعانون من صعوبات عاطفية وسلوكية (Gorver 1999) وأنا أحرص على أسلوب بسيط التعقيد المساند في بعض أبحاث الصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية . إذ إن ذلك يفترض أن للمدرس عليه أن يركز على إستراتيجية الإصلاح السريع ، والاستعداد الدائم لإصلاح مشكلات السلوك بدلاً من تحليل صبغة هياكله التدريسية وتوجهات نظرية المعرفة ، والأفكار والأيدولوجيات السائدة وأطر للتفسير المتفق عليها التي تؤثر على الصياغة . واعتقد أنك لا تستطيع أن تكسب الأولى بدون الثانية

أبحاث هياكل طرق التدريس :

ترتبط معظم الأبحاث الخاصة بمجال الصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية بالتطبيق وليس بإعداد هياكل طرق التدريس . وكما أشرنا في البداية ، فأنا أحرص أن يهكل طريقة التدريس يؤثر على التطبيق . ويمثل العرض النطفي لذلك في هذا الرأي في أنه إذا كان هناك طريقة تدريس متخصصة للدارسين الذين يعانون من صعوبات اجتماعية وعاطفية وسلوكية ، قد تظهر ملامح ترتبط بأصلها من خلال استنباط هياكل شخصية ترتبط بالكيفية التي يصمم بها المدرس طريقة التدريس اللازمة لهذه الفئة مقارنة بالدارسين الآخرين . وسوف أستعرض الآن بعض النتائج التي استخلصتها من دراسة بحثة أجريتها استنبطت وحللت هياكل طرق التدريس اللازمة للدارسين الذين يعانون من صعوبات عاطفية وسلوكية (O'Brien 2003) . وكان معيار اختيار المشاركين في الدراسة هو أنهم يعملون حالياً في ظل بيئة الصعوبات العاطفية والسلوكية وكانوا من المدرسين المؤهلين من لديهم خبرة لمدة ستين أو أكثر في التعليم العادي وستين أو أكثر في التعليم الخاص في بيئة الصعوبات العاطفية والسلوكية . وقد استلحقوا مدرس المدارس العادية في هذه الدراسة كنقطة مرجعية لفهم التدريس في أية بيئة من بيئات الصعوبات العاطفية والسلوكية . والتوجه

الوجودي للدراسة كان توجهاً واقعياً ، وكان توجه نظرية المعرفة توجهاً بائساً، وكانت الرؤية النظرية بمثابة مقدمة متعلّقة لمعرض الظاهرات التي تعرضها المشاعر والأفكار الإنسانية في الوعي ومن ثم يمكن التعرف عن كتب على الكيفية التي يخلق بها الإنسان الواقع . وقد تم اكتساب هذه الرؤية الثالثة من خلال سلسلة المقابلات العميقة شبه للركبة (Kvale 1996) وبرغم أن الاقتراحات النظرية المقدمة في الدراسة لا تدعى أنها تنطوي على أي تفسير يصرح عن نطاق الدراسة ، فإنها تشير إلى أن إجراء مزيد من الأبحاث قد يحدد التجالات الأخرى التي يجب البحث فيها والتي ترتبط بطرق التدريس المتخصصة اللازمة لمصانوف من صعوبات اجتماعية وعاطفية وسلوكية .

وفي هذه الدراسة ، كان المدرسون يعملون مساراً تدريجياً من خلال طريقة تدريس معصلة للدارس في بيئة الصعوبات العاطفية والسلوكية . وأنا أنصّد بـ"المسار التدريجي" نقطة البداية التصورية التي يستعملها المدرسون عند تصميم طريقة للتدريس . ومحوّر التكبير التدريجي وقرارات المناهج الدراسية في أي مسار يركز على الدارس هي احتياجات الدارس . والمسار الذي يركز على المنهج الدراسي ، حيث تكون متطلبات المنهج هي نقطة بداية التصميم ، يخلق سبائات نتائج فيها تعطية المنهج وتدرسه بأساليب التدريس ، وليس بالاحتياجات الفردية . وهذا المسار أكثر شيوعاً في بيئة المدارس العادية . وأنا لا أرغب في تقسيم هذه "المسارات" إلى قسمين لأنها تتداخل حتماً مع بعضها البعض - وإعاً أريد أن أركز على نقطة بداية المسارات التدريسية . فهي ظل بيئة الصعوبات العاطفية والسلوكية ، حيث تكون احتياجات الدارس هي نقطة البداية المحورية ، يتبنى المدرسون طريقة تدريس حوارية مع التركيز الناتية الداخلية . وكانت للمعرفة معرفة تشاركية وليس معرفة مكتسبة (Sford 1998) . وهذا الموقف المعرفي يدعم الآراء التي تتفق مع القصور السابق والتي قد نساء من تدخل المدرس . وفي بيئة الصعوبات العاطفية والسلوكية تكون الافتراضات المطروحة أقل من نظيرتها في بيئة التدريس العادية والخاصة بالطريقة التي يكتسب بها المدرسون المعرفة وكيفية تطبيقها وميول الدارس ومزاجه ، ومدى سرعة تعلمه وطبيعة حصرات الدارسين الحياتية . والعرضيات القليلة المطروحة تؤدي إلى التكبير بعمق في التكيف

والتعديل والتركيز على عمليات الأولويات والأهداف العاطفية (وليس الإدراكية)

ويرى جويس Joyce وزملاؤه (1987) أن النماذج التدريسية ، سواء أكانت توجيهية أو غير توجيهية ، يكون لها دائماً أبعاد "تنشئة" و"موجهية" . والعوامل التنشئة تهدف إلى تحسين الجو والصحة الوجدانية للأفراد من خلال طرق التدريس التي تقلل الفلق وتحسن العلاقات وترفع من قيمة الذات . والعوامل التوجيهية تهدف إلى تدعيم الأداء الإدراكي المطرد المرتبط بسواحي معينة من معرفة المنهج الدراسي . ومن المقترح أن العوامل التوجيهية وعوامل التنشئة تتباين حينها في البيئات المختلفة . وقد حظيت عوامل التنشئة في هذه الدراسة بأولوية أكبر مما حظيت به العوامل التوجيهية حينما صمم المدرسون طرق تدريس للأفراد الذين يعانون من صعوبات عاطفية وسلوكية . وكان ذلك بمثابة استجابة ضرورية لخصائص المدارس الشمسية . ويؤكد المدرسون أيضاً أن مجتمع المدرسة محدود البطاق (س حيث صمم المدرسة والمصنوع) في أية بيئة خاصة ، يجعل طرق تدريسهم الخاصة بالتنشئة أكثر فاعلية وأكثر تركيزاً على المدارس والتأثير على أهداف المدرسة والجو . ويمكن النظر إلى المعرفة التدريسية في إطار بيئة الصعوبات العاطفية والسلوكية باعتبارها غير قاعدية ومتطورة على الدوام

وأسلوب طرق التدريس الذي تبناه المدرسون بالنسبة للذين يعانون من صعوبات عاطفية وسلوكية كان أسلوباً مرناً ومتفاعلاً ووسطياً ، ويتفق ذلك مع بحث كول وزملائه (Cole et al. 1998) ودانيال وزملائه (Daniel et al. 1999) . ففي البحث الذي أجراه كول وزملاؤه (1999) ، الذي تضمن تطبيق نموذج موسع من طرق التدريس (Engestrom et al. 1999) ، لوحظ أنه بالنسبة للصعوبات العاطفية والسلوكية في المدارس العادية ، كان الحديث بين المدرسين حول العلاقات والهوية يتلخص في الحديث التوجيهي من محتوى المنهج الدراسي . ولم ترد الإشارة إلى ذلك في دراسي . فالحوار التنظيمي حول الاحتياجات العاطفية والاجتماعية والإدراكية والسلوكية للدارسين كان هو أساس تصميم طرق التدريس . ولم تكن احتياجات الدارسين تغطي على الحاجة إلى تقديم المنهج الدراسي وتوصيله . وكان الحوار التنظيمي أيضاً عنصرأ أساسياً في التصميم وفي نشر المعرفة المجتمعية وتفسيرها (Wenger 1998; Anderson 1999) وكانت طرق

التدريس تعتمد بشكل أساسي على التعامل بين عقل للمدرس وعقل للدارس ، مع وضع الصعوبات العاطفية في الاعتبار . والاعتماد على الذاتية الداخلية كأساس منطقي ، تنبئ المدرسون نمط تدريس يستجيب بشكل فعال لاحتياجات فئة من يعانون من صعوبات عاطفية وسلوكية . وهو أسلوب مختلف عن الأسلوب الذي يكون فيه المدرس هو محور اللغة المعرفية . وحيث تعتمد طريقة التدريس على صياغات ذاتية / موضوعية صارمة . ويؤدي ذلك إلى تطبيق نموذج تعليمي للإرسمال والاستيعاب (O'Brien and Guiney 2001)

الاختلاف يحدث فرقاً

يتم تصميم طرق التدريس في بيئة الصعوبات العاطفية والإدراكية من خلال التركيز على الفروق الفردية بقدر أكبر من التركيز على نظريتها في أية بيئة محتادة وتصميم الاختلاف يعتمد على العمومية والتشجيع لأن الفرق بنشاً طبقاً لهياكل صممة للتساثل . ويمكن تصميم الفرق على نحو مختلف في أطر العمل المختلف . ويمكن أن يحدث ذلك ضمن إطار يشير فيه الاختلاف إلى وجود تباين على طول أي منحنى مستمر اختلافات الدرجة . وقد يشير أيضاً إلى وجود تباين في ثنائيات معينة . اختلافات النوع . ويمكن النظر إلى الاختلاف باعتباره محرم أو مثير . وفيما يتعلق بإرجاع التصميمات التي يصدها المدرس إلى إطار عمل مفاهيمي سوف نشير إلى حالة الفروق الفردية والفرق العامة (Lewie and Norwich 2000)

لقد تبنى كل المدرسين المشاركين في الدراسة منظور الفرق العامة (الجماعية) عند تصميمهم لطرق التدريس . وأشار المدرسون إلى احتياجات الألبية واحتياجات الأقلية والاحتياجات المرددة : الاحتياجات العامة ، والاستثنائية / التسمية والمرددة (Norwich 1996) وبدأ معظمهم بعرض الاحتياجات الجماعية . وتبنت نسبة صغيرة من المدرسين نظام أدنى للتفسير معرض الاحتياجات المتميزة والإشارة إلى الاحتياجات المرددة دون الإشارة إلى الاحتياجات العامة . وهذا الاختلاف داخل منظور الفرق المرددة يشير إلى كيف يمكن تحديد أو تغيير أية فئة فرعية من خلال الإشارة للمفاهيمية للاحتياجات المرددة في الفئة المحددة وليس الاحتياجات العامة . ولتحمة

دلالات لذلك حد التفكير في إدماج طرق التدريس من هذا الوصف. تعدد الصعوبات العاطفية والسلوكية كانت وثيقة الصلة بتصميم طرق التدريس ولقرارات التدريس التي يتخذها كل مدرس مشارك في الدراسة .

ويشير ذلك إلى إمكانية التحقق مما إذا كانت طرق التدريس اللازمة للدارسين الذين يعانون من صعوبات اجتماعية وعاطفية وسلوكية طرق متخصصة أم لا ، وذلك من خلال تحديد مدى خصوصية التصميمات في إطار تقديم الاحتياجات المتغيرة ثم ربط ذلك كله بالقرارات التدريسية. ومن بين العرضيات التي تدعم هذا الرأي عرضية أنه يمكن تحديد أوجه التشابه بين الدارسين في فئة من يعانون صعوبات اجتماعية وعاطفية وسلوكية ، والعروق بين هؤلاء الدارسين والدارسين في فئات وفئات فرعية أخرى و ربط ذلك بالاحتياجات التدريسية اللازمة للتدريس المتخصص . والأبحاث الأخرى المعية بالواقع الاجتماعي للمشاركين في تصميم طرق التدريس الخاصة هؤلاء الدارسين يمكن أن تقدم لنا رؤى ثاقبة حول مدى صحة هذه الفرضية .

وفيما يتعلق بعملية الإدماج في التعليم ، واستناداً إلى أيدولوجية عملية ولبس أيدولوجية سياسية، لم تعد حتى الآن التنبيهات المتخصصة اللازمة لعنة من يعانون صعوبات اجتماعية وعاطفية وسلوكية (Cote et al, 2003) وتسي حالة الفروق الخاصة بالدارسين الذين يعانون من صعوبات اجتماعية وعاطفية وسلوكية يشير مزيد من التساؤلات حول إدماجهم هل إبراز الاحتياجات التمييزية لهذه الفئة يستلزم المزيد من التعديل أو مطابقة تدابير أخرى؟

وإذا كان الأمر كذلك ، فلماذا من تفسير الميول والبرجماتية المؤسساتية إذا كانت تريد توثيق ومواءمة الميول العديدة من خلال إدماج طرق التدريس بالإصالة إلى وضعية الإدماج وأي تركيز على الوصف والمساحة قد يضع في الاعتبار تمثل فئة الأقلية وتوزيعها ولكن الافتراض الخاطئ هو أن ذلك سبيل الاحتياجات العديدة وأي تركيز على الإدماج التدريسي قد يحدث ذلك من خلال التمكن من متابعة تحقيق الأهداف والفوائد المشتركة العامة للجميع بطرق مختلفة ضمن نظم مشتركة - بما في ذلك إعداد منهج دراسي مختلف من حيث المحتوى للبعض دون أن يكون مطلوباً بالضرورة للجميع الدارسين .

الكيوتونة مع

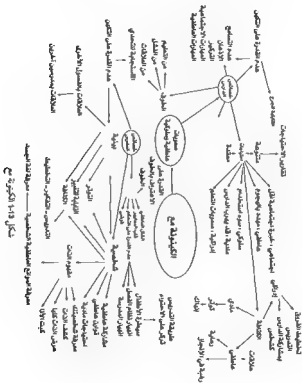
ثمة موضوع آخر ظهر من تحليل البيانات ، أثرت إليه بتعبير "الكيوتونة مع" وهو يرتبط بتكيف المدرس لسياق الصعوبات العاطفية والسلوكية والتأمل في المحور الوجداني عند "الكيوتونة" (الوجود والخبرة) ، بدلاً من "الفعل" (التطبيقات القدرات التي يمكن ملاحظتها)

وشكل 1-13 يمثل شبكة بيانات بصرية ، وهي عبارة عن صورة مركبة (Miles and Huberman 1994) لكل المدرسين المشاركين في الدراسة بالنسبة لهذا الموضوع وتوضح الشبكة العلاقات داخل الظواهر المرتبطة بالموضوع وقبما بين بعضها البعض وسوف اختار بعدين من هذا الموضوع "لإثارة تساؤلات حول هياكل طرق التدريس اللازمة للمدرسين الذين يعانون من صعوبات اجتماعية وعاطفية وسلوكية مما يوضح وضعية الاختلاف والمشكلات الخاصة بالتخصص التدريسي .

أشار المدرسون إلى المروني بين السياق المعادي و سياق الصعوبات العاطفية والسلوكية ، وذلك عدم القدرة على التكيف ، والقبالية للحرح ، والقبالية للتغير وبابن الاحتياجات وحدها . وهي سمات ترتبط بخصائص المدارس أما خصائص المدرس فتعتبر أيضاً خصائص مستحبة لسياق. وتضمن ذلك مستويات مطردة من التوتر والقلق عند المقارنة بالتدريس في سياقات عادية وبعد "الكيوتونة مع" اللذين مرصتهما بلعبار هما "الذات" و"الخوف" .

"الذات" و"الأخر"

حيثما أشير إلى الذات أقصد الذات القابلة للتفسير التي يمكن تعريها أو تمكيكها بفعل السياق والثقافة ، وليس الذات العامة السائدة ويرغم للمدرسون للشاركون في هذه الدراسة أن سياق الصعوبات العاطفية والسلوكية يجعل للمدرس بقترب أكثر من هويته كشخص وكذلك من هويته كمدرس وقد تمت معالجة حيرت المدرسين بطريقة ثانية وتم عرض أشكال معينة من التفتيد المرجعية للوعي الذي دفع المدرسين إلى طرح أسئلة عن مفهومهم الشخصي للذات والهوية المهمة/ الشخصية وقد كانت الهوية عاملاً أساسياً في تصميم وتطبيق طريقة التدريس في بيئة



الصعوبات العاطفية والسلوكية يسما كانت أقل وضوحاً في البيئة المادية . وأما لا أصور الهوية باعتبارها بالنسبة لعملية من العمليات الانعكاسية للحقبة التي تستجيب لتعمير المدرس وحيوته اليومية والتي يشهدها انعكس في كل لحظة ويراجعها ذاتياً . ومييار الهوية مييار سيافى (Gergen 1991) كما أنها تسوى أيضاً من خلال السياق واستيعاب أفكار 'الذات' و'الأخر' والتعصك بها ، في سياق قد تنطوي على عروص عدائية وعدوانية وقوضوية ، بعد لب عملية خلق المعنى التي أثرت في التعرّف العمدي الذي يصدر عن المدرس في بيئة الصعوبات العاطفية والسلوكية وكما يقول أحد المدرسين 'في السياق العادي ، لا أترك نفسي لبدأ لتصبح عن هويتها .. أما في سياق الصعوبات العاطفية والسلوكية يجب أن يكون للمدرس هو نفسه هيته الحقيقية'

والخصائص الاجتماعية والعاطفية والإدراكية للدارسين تجعل عملية التدريس أكثر مخاطرة مما هو في السياق العادي . والأمان الوجودي للذات المدرس يكون أيضاً عرضة للمخطر فالقابلية للجرح تتعطل حدود الذات وتنقل إلى الآخر حينما يحكر المدرس في عدم أمان الدارسين والبيئة . وقد أشار تحليل البيانات إلى أن أي جدل مؤلم عاطفياً يمكن أن يحدث بين الذات والآخر في بيئة الصعوبات العاطفية والسلوكية . ويفترض براجان (Bragan 1996) أن الذات تصبح مستقطبة حينما تتعامل مع الآخر . خاصة حينما يواجه الآخر صعوبات متبادلة . وهناك قطبان للذات . القطب 'الماكس' الذي يرتبط بحاجتنا إلى تأكيد إنجازاتنا وما نعمله والقطب 'التالي' الذي يمكننا من اكتساب القوة من الإحساس بالانتماء . وقطب الذات يكونان عرضة للمخطر من الناحيتين ، حينما يؤدي التعامل بين الذات والآخر إلى الإحساس بالضعف وانعدام الهدف وعدم تولي أبة مسئولية . وتأثير ذلك على طرق التدريس تأثير واضح إذ يصبح مفهوم المدرس والدارس للذات عرضة لتفتت أو التعصك أو التعمير ، في أسوأ الأحوال . وثمة احتمال للانتهار للتبادل للذات ، في مثل هذه العملية التي تستهدف الطاقة وفي هذه البيئة التي قد تنطوي على خطر مادي وعاطفي . ويؤثر ذلك على طريقة التعرّيب حينما تسبب الصعوبات العاطفية في تحول التفاعلات بين المدرس والدارس إلى تحدٍ لإثبات الذات والكيونة . وقد تصيح طرق التدريس أساساً منطقياً للبقاء والاحتواء ، والتفسير التحليلي النفسي يرى أن الأنا العليا للمدرس

يحب التحكم فيها في هذا السياق بحيث يتم احتواء مشاعر للتأثر والانقسام ، أو الفرقة في التأديب والتوبيخ

ويرى فراير (Freire 1987) أن أحد أسباب فشل طرق التدريس والتبرامج التعليمية في التواصل مع الدارسين ، خاصة من يفتون منهم من صعوبات في التعلم ، هو أن التعلم يصاغ على أساس قيام أ بتعليم ب

وواقع الإحالة الداتبة للمعلمين يكون حقيقة مقسرة في هذه الصيغة ، في حين يتم تجاهل واقع وحقيقة من يتعلمون . ويرى أن "التعليم للتشترك المقصود" أكثر فاعلية في تحسين التعلم ويصاغ ذلك بشكل مختلف في السياق الذي أعرضه

تعليم يقوم به أ (المدرس) [الذات] مع ب (الدارسين) [الأخر]

ولكن بعد طريقة تدريس مشتركة مقصودة ، استجابة للبروق الجماعية ، تمسك المدرسون المشاركون في هذه الدراسة بمفهوم "الذات" و"الأخر" بطريقة ، أو بدرجة من الحدة ، لم يكونوا واعين بها حينما قاموا بالتدريس في بيئة هادئة .

الكيونة مع الخوف

أشار المدرسون المشاركون في الدراسة أنهم يكونون أكثر قلقاً في بيئة الصعوبات العاطفية والسلوكية مقارنة بالعمل في أبة بيئة هادئة . وبالنسبة لمعظم المدرسين ، يتحول القلق بمرور الوقت إلى خوف . خوف من الأشياء غير المرغوبة والتحديات الخطيرة التي يواجهها المدرس كإنسان وكمدرس أيضاً . وتحدث البعض عن الخوف من فقدان التحكم في الذات والخوف من انهيار معايير التدريس المتوقعة التي قد تؤدي إلى محاولة المدرسين السيطرة على الفصل . وهذا الخوف أو حدته غير موجود في البيئة العادية ويعبر للتحكم في الخوف وثيق الصلة بتصميم طرق التدريس في بيئة الصعوبات العاطفية والسلوكية . وبعض المدرسين يرون أن المدرس ، وربما الدارس أيضاً ، قد يشعر بالخوف من قدرته على الاعتراف بالخوف

ويُفسر أحد المدرسين ذلك بقوله :

"علما تعمل في مدرسة بها صعوبات عاطفية وسلوكية فإنك تتعامل مع خوف غير واضح ، خوف من أن العلاقات أو الدروس التي بقلت فيها جهد كبير يمكن أن تنهار ، وأن تتحول إلى ناقوس يدر بالخطر وتتلشى في ثول . فالحوف يؤثر على كل ما تفعل ، ولكن معظم الناس لا يتحدثون هي ذلك"

وتجربة الحوف ربما تكون رد فعل مرتبط بالتوتر ومع ذلك يرتبط الحوف أيضاً بالمشكلات يشعر فيها المدرس بانعدام القيمة في سياق يستبدل فيه المعجز بالقوة وحيث يقوم الدارسون بقلب تصرفات وإجراءات المدرس للمحطة والمهارة أخلاقياً وتصبح قيم ومعتقدات المدرس وفرضياته ومهاراته الأساسية عرضة للخطر وهذا النوع من الحوف قد يرتبط عالياً بالدهر الوجودي والهلج (Heidegger 1968) وبعض المدرسين عرفوا هذه الاستجابة التي تولد الحوف بابتداع طريقة تدريس تركز على احتواء الدارسين وبقاء المدرسين . وتم تعريف الحوف أيضاً بأنه خاصية من الخصائص المرتبطة بالدارس فالدارسون لا يواجهون خوفهم الشخصي فقط ، ولكنهم يواجهون أيضاً خوف من يدرسون لهم ، خاصة فيما يتعلق بالخوف من التعلم والخوف من قرب العلاقات. والاعتراف بالخوف أو تقبله أو التحكم فيه والسيطرة عليه أو تعطيه - بالنسبة لخوف كل من المدرس والدارس - كان عاملاً مؤثراً عند تصميم طرق التدريس للمدرسين الذين يعملون في بيئات الصعوبات العاطفية والسلوكية للشاركون في هذه الدراسة والإحساس بقابلية الذات للفرح وتجربة الحوف قد لا تقتصر على بيئات الصعوبات العاطفية والسلوكية - والعربية المطروحة هي أنها تظهر بشكل مختلف في أية بيئة من بيئات الصعوبات العاطفية والسلوكية مقارنة بأية بيئة عادية والفرق يكون بسيطاً لأن العملية تتصحم وتحدث حلة التجربة على مستوى أعلى أو أعمق ، بالنسبة للتواهي العاطفية والشخصية الخاصة بالتدريس في بيئات الصعوبات العاطفية والسلوكية

تعليمات ختامية

تعد الصعوبات الاجتماعية ، والصعوبات العاطفية والسلوكية مفاهيم عامة شاملة ترتبط في مجملها بالتدريس وهي نخدم أغراض قانونية وسياسية وبيروقراطية وأهداف تحريكها للوارد ولكنها في حد ذاتها لا تنطوي على معنى يكفي لقيام المدرس باتخاذ قرارات تدريسية على المستوى المردي ويرغم أن ذلك يشير تساؤلات مهمة حول أهداف التعليم بالنسبة للمدرسين الذين يعانون من صعوبات اجتماعية وعاطفية وسلوكية إلا أنها نخدم غرضاً عاماً يتعلق بطرق التدريس وقد أبحر هذا الفصل عبر حدود طرق التدريس المتخصصة اللازمة للمدرسين الذين يعانون من صعوبات اجتماعية وعاطفية وسلوكية ، حيث تم إبراز دور التركيز على المدرس ، واستقطاب الأهداف العاطفية عند تصميم طرق التدريس في هذه الدراسة يصممون بالفعل طرق تدريس مختلفة للمدرسين الذين يعانون من صعوبات اجتماعية وعاطفية وسلوكية من خلال مفهوم لمطي لمبول للجموعة والتجديد للتدريس يكون أيضاً وثيق الصلة لأن تصميم طريقة التدريس يحدث أولاً ، ولأنه يستجيب للسياق ويحدد وسيلة التطبيق . ويؤكد هذا الفصل فيما يبدو على الأهمية القصوى لحالة الفروق العامة (الجماعية) . وبدلاً من ذلك أشرح أن يكون هناك مفهوم أساسي عند تصميم طرق التدريس في هذه الدراسة ألا وهو وجود محسنى مستمر للتصميمات عبر البيئات - كما يتبين من موضوع "البيئة مع" . وعلاوة على ذلك لم تكن حدة التجربة الذاتية وتضخم العمليات العاطفية مختلفة نوعياً فيما بين البيئات العادية وبيئات الصعوبات العاطفية والسلوكية والنقطة الجوهرية هي أنهما يختلفان بالنسبة لدرجة المعالجة والمهم والتجربة وذلك من شأنه أن يبرز أهمية حالة العروق الفردية ويوضح كيف يحصل اختلاف الدرجة تصميم طريقة التدريس وتطبيقها بالنسبة لهذه الفئة من المدرسين .

ملخص

طبيعة للمجموعة

تتواجد الصعوبات العاطفية والسلوكية والصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية ضمن دلائل العيوب لدى الأطفال ، والمارة المفضلة هي عبارة من يعانون من صعوبات اجتماعية وعاطفية وسلوكية .

هذه المئات هشة وغامضة وتنطبق فقط على معايير التوجه

طرق التدريس

يتم التعامل مع طرق التدريس باعتبارها هيكل ، ثم إعداده قبل التنفيذ / التطبيق وهو يؤثر فيه الطابع العام للصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية / الصعوبات العاطفية والسلوكية لا يدمج تصميم أو تطبيق طريقة التدريس التي قد ترتبط بالاحتياجات الفردية توجد أسس وقواعد تجريبية محدودة حول الصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية وطرق التدريس . وتركز الأبحاث والدراسات على القيمة ، ودراسات الحالة والتطبيق . يعتبر أن مدرسي الأعمال الذين يعانون من الصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية يحتاجون إلى مهارات عملية خاصة ، وأن يؤججوا سلوكياً أشار هذا الفصل إلى الهياكل التدريسية في بيئات الصعوبات العاطفية والسلوكية والبيئات العادية .

في بيئات الصعوبات العاطفية والسلوكية ، يستلزم المسار الذي يركز على التمارين (أكثر مرونة ، متفاعل ، وساطي ، نشئي) ، كنهض المسار التوجيهي الذي يركز على المنهج الدراسي في البيئات العادية .

نيس المدرسون في هذه الدراسة حالة الفروق العامة ، وجمعوا الاحتياجات الجماعية الشائعة تأتي في المقدمة

ظهر موضوع "الكبونة مع" من تصميمات البيئات العاطفية والسلوكية التي تركز على بعدين

- فيما يتعلق بالذات والآخرين ، يجب أن يقترب المدرسون أكثر من ذواتهم باعتبارهم أشخاصاً ويعتبرهم مدرسين طريقة التدريس المشتركة المقصودة للعلاقة التدريسية تقوم على علاقة الذات مع الآخر وليس علاقة فرص الذات على الآخر
- محاور الكيونة مع نسبي لثقافتنا في بيئات الصعوبات العاطفية والسلوكية ، والخوف من فقد السيطرة .

النهج التدريسي

- من المفترض أن أهداف التدريس هي تنمية خصائص النمو العاطفي / الشخصي للصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية تثير التنازل حول الأهداف التعليمية ، ولكن بطريقة موجهة فقط
- المعرفة .

- لم يتم تغطيتها ولكن المؤلف ناقش وضع النظرية المعرفة ، مع عرض المعرفة باعتبارها عملية ذاتية داخلية وتشاركية وغير قاعدية
- حالة العروق الفردية مقابل العروق العامة كأساس لطرق التدريس
- جميع المدرسين المشاركين في التجربة يشعرون فيما يبدو حالة العروق العامة ولكن ذلك يفسر على أساس حالة العروق الفردية

مواضع مهمة تم عرضها

- تم انتقاد إستراتيجيات الإصلاح السريع عند ضبط السلوك في هذا المجال ، وليس على أساس طريقة التدريس .
- الصعوبات الاجتماعية والعاطفية والسلوكية نتج عن أوضاع قانونية وإدارية ، وليس تدريسية
- كان العنصر الأساسي في دراسة التصحيحات التدريسية هو للتغلب المستمر للهيكل عبر الصعوبات العاطفية والسلوكية وليس بيئات هذه الصعوبات

– في موضوع "الكيفية مع"، لم تكن حدة التجربة وتصميم العملية يحملان نوعاً غير اليقظة، وإنما كان الاختلاف في الدرجة.

المراجع:

- Anderson, H. (1999) Collaborative learning communities, in S. McNamee and K. Gergen (eds) *Relational Responsibility* Thousand Oaks, CA: Sage.
- Atkinson, A. and Hornby, G. (2002) *Mental Health Handbook for Schools* London: RoutledgeFalmer
- Bennathan, M. (1992) The care and education of troubled children, *Therapeutic Care and Education*, 1(1): 37-9.
- Blumires, M. (2001) Is a social model sufficient to enable inclusive educational practice?, in T. O'Brien (ed.) *Enabling Inclusion: Blue Skies Dark Clouds?* London: The Stationery Office
- Bugan, K. (1996) *Self and Spirit in the Therapeutic Relationship*. London: Routledge.
- Cambone, J. (1994) *Teaching Troubled Children*. New York: Teachers College Press.
- Cole, T., Daniels, H. and Visser, J. (2003) Patterns of provision for pupils with behavioural difficulties in England: a study of government statistics and behaviour support plan data, *Oxford Review of Education*, 29(2): 197-205.
- Cole, T., Visser, J. and Daniels, H. (1999) A model explaining effective EBD practice in mainstream schools, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 4(1): 12-18.
- Cole, T., Visser, J. and Upson, G. (1998) *Effective Schooling for Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties*. London: David Fulton.
- Cooper, P. (1999) Changing perceptions of EBD: maladjustment, EBD and beyond, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 4(1): 3-11.
- Daniels, H., Visser, J., Cole, T. and Brychehill, H. (1999) *Emotional and Behavioural Difficulties in Mainstream Schools*. London: DfEE.
- Department for Education (1994) *The Education of Children with Emotional and Behaviour Difficulties*. Circular 9. London: DfE.
- Department for Education and Skills (2001) *Special Educational Needs: Code of Practice*. London: DfES.
- Engeström, Y., Miettinen, B. and Punamäke, R. L. (eds) (1999) *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Freire, P. (1997) *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Gerner, P. (1999) *Pupils with Problems. Rational Fears Radical Solutions?* Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Gergen, K. (1991) *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York: Basic Books.
- Heidegger, M. (1968) *What Is Called Thinking?* New York: Harper & Row.
- Joyce, B. Calhoun, E. and Hopkins, D. (1997) *Models of Learning: Tools for Teaching* Buckingham: Open University Press.
- Kelly, G. (1955) *The Psychology of Personal Constructs*. New York: Norton.
- Kvale, S. (1996) *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London: Sage.
- Lastett, R. (1983) *Changing Perceptions of Maladjusted Children: 1945-1981*. London: AWMC.

- Lewis, A. and Norwich, B. (2000) *Mapping a Pedagogy for Special Educational Needs*. Exeter: University of Exeter and University of Warwick.
- Lorber, R. and Keenan, K. (1994) Interactions between conduct disorder and its comorbid conditions: effects of age and gender. *Clinical Psychology Review*, 14: 497-523.
- Mandel, H. P. (1997) *Conduct Disorder and Underachievement: Risk Factors, Assessment, Treatment and Intervention*. New York: Wiley.
- Miles, M. and Huberman, A. (1994) *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*, 2nd edn. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Norwich, B. (1990) *Brappening Special Needs Education*. London: Cressell.
- Norwich, B. (1996) Special needs education or education for all? Connective specialisation and ideological impurity. *British Journal of Special Education*, 23(1): 100-4.
- O'Brien, T. (2000) Providing inclusive differentiation. in P. Benson and T. O'Brien (eds) *Special Needs and the Beginning Teacher*. London: Continuum.
- O'Brien, T. (2001) Learning from the hard cases. in T. O'Brien (ed.) *Enabling Inclusion: New Stories - Dark & Loud?* London: The Stationery Office.
- O'Brien, T. (2002) As chaotic as a box of frogs? Teaching learners who experience emotional and behavioural difficulties. in B. Rogers (ed.) *Teacher Leadership and Behaviour Management*. London: Paul Chapman.
- O'Brien, T. (2003) Teacher constructions of pedagogy in settings for learners who experience emotional and behavioural difficulties. Unpublished PhD thesis, University of London.
- O'Brien, T. and Gurney, D. (2001) *Differentiation in Teaching and Learning: Principles and Practice*. London: Continuum.
- O'Brien, T. and Gurney, D. (2004) The problem is not the problem: hard cases in modernist systems. in P. Garner, P. Clough, T. Pudeck and F. Yuen (eds) *The International Handbook of Emotional and Behavioural Difficulties*. London: Sage.
- Sfard, A. (1998) On two metaphors for learning and the dangers of just choosing one. *Educational Researcher*, 27(2): 4-13.
- Rutter, M. & Taylor, E. (2002) *Child and Adolescent Psychiatry* (ed.) Fourth edition. Oxford: Blackwell Science.
- Simpson, R. L. (1999) Children and youth with emotional and behavioural disorders: a concerned look at the present and a hopeful eye for the future. *Behavioural Disorders*, 24: 284-92.
- Thacher, J., Struthwick, D. and Babbedge, E. (2002) *Educating Children with Emotional and Behavioural Difficulties: Inclusive Practice in Mainstream Schools*. London: Routledge Falmer.
- Thomas, G. and Lowley, A. (2001) *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- Weare, K. (2000) *Promoting Mental, Educational and Social Health*. London: Routledge.
- Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

صعوبات التعلم البسيطة

فيليبستي فلتشر - كامبل

ملفظة

هناك بعض الأدلة التي تشير إلى أن مجموعة التلاميذ الذين يهتمون بوجه عام بأنهم 'دوي صعوبات تعلم بسيطة' يمثلون أكبر نسبة بين كل التلاميذ 'دوي الاحتياجات التعليمية الخاصة' ، وذلك برغم أن البيانات الخاصة باحتياجات الفئات المختلفة غير متوافرة حالياً في إنجلترا على المستوى الوطني ، على عكس الدول الأوروبية الأخرى (انظر مثلاً : OECD 2001) - برغم أن البيانات ستظهر مع تراكم بيانات إحصاء المدارس السنوي لمستوى التلاميذ والتحديد الكمي يكون ممكناً غالباً على مستوى السلطة التعليمية المحلية ، ولكن مشكلات التعرف تظل قائمة ، كما ستعرض لاحقاً ، ومن ثم فإن التطبيق للحد لأية فئة قد يكون مجرد مؤشر عام للحاجة وبمثلل فإن التحديد الكمي الحام للأماكن المتاحة في المدارس للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم البسيطة بالتحديد لا يعول عليه لأن هناك دراسة حالة تثبت أن هذه المدارس يتعلم بها تلاميذ تنباين مستويات قدراتهم تناساً ولسماعاً ولديهم احتياجات إضافية (انظر على سبيل المثال Lee

(and Wright 2001

تعريف : إلى من نغفر؟

يظل السؤال المطروح الخاص بما إذا كان التعهدد الكمي يطغوي على أية قيمة مع الوضع في الاختار مشكلات التعريف التي تحيط "بصعوبات التعلم البسيطة" . والتعهدد الكمي قد يشير إلى درجة للمشكلة ، حيث قد تكون هناك أدلة على أن طرق التدريس الخاصة تطبق على هذه المجموعة ، ولكن إذا كانت هناك العديد من المتغيرات داخل هذه المجموعة ، حسبما تشير الدراسات ، التي تعرف بـ "قوي صعوبات التعلم البسيطة" ، فإن هذه القيمة تتضاءل

وقد واجهت الدراسة التي أجعلها وليامز (Williams 1993) حول تكامل الأطفال الذي يعانون من صعوبات تعلم بسيطة منذ عشر سنوات مشكلات في التعريف واستخدم التوضيف السابق الذي استخدمه بكلاتند Buckland وكروول (1987) وبوجه عام ، يتميز هؤلاء التلاميذ من أقرانهم الذين يعانون من صعوبات شديدة في التعلم بحقيقة كون احتياجاتهم قد تم تحديدها في المدرسة بمعنى أنهم مجرد أن ينظموا في تعليم رسمي منتظم ويدرسوا منهج دراسي بشكل دوري يثون بوضوح أنهم يعانون من صعوبة كبيرة سبباً في التعلم تفرض توفير احتياجات تعليمية خاصة لهم (بتم تحديد وتقدير احتياجات التلاميذ الذي يعانون من صعوبات تعلم شديدة في المملكة المتحدة عادة من خلال المسارات الصحية قبل تسجيل الطفل في المدرسة) وأشار وليامز (1993) إلى أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم بسيطة مختلفة عن نظرائهم الذين تتحدد احتياجاتهم من خلال "اعتبارات حسية أو جسدية أو سلوكية" وأن صعوباتهم صعوبات عامة وليست مقصورة على منهج دراسي معين . ورغم أن هذا التوصيف يساعدنا على "وصف" تلميذ ما بأنه "يعاني من صعوبات بسيطة في التعلم" - وليس من شيء آخر - إلا أنه لا يعتبر مؤشراً للتدخل أو يمكن من خلاله شر أية طريقة تدريس مختلفة على المبنى المستمر الممتد بين "الفقرة للتوسطة" و"صعوبة التعلم الشديدة" .

واستخدام معدل نسبة الذكاء كمييار يقدم لنا تعريفاً واضحاً طبقاً لأحد المقاييس ولكنه يتجاهل طبيعة اللامع للفردية ، التي يكون فيها نطاق صعوبة التعلم ومدى الاحتياجات التعليمية الأخرى أمراً بالغ الأهمية (Crowther et al. 1998) وصعوبات التعلم البسيطة ترتبط عادة

ماحتياجات تعليمية أخرى ، والواقع أن تحديد طبيعة الاحتياجات يمثل أحد التحديات التي تواجه من يُدرسون لهذه الالة التلاميذ ، وخاصة فهم العلاقة المتبادلة "للمصادر" المختلفة للصعوبة واستناداً إلى دراسات حالة ، أشار جوستون (Johnston 1998) إلى أن القصور في الإدراك والذاكرة واللمة وقصر فترة الانتباه والتركيز والإنجاز الضعيف وصوب المهارات الاجتماعية والمشكلات العاطفية تمتد جميعها من الصفات المميزة لكل من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم بسيطة / متوسطة ، والتلاميذ المصروى "للخطر" على أساس الخصائص السبائية مثل انخفاض القومع الاجتماعي الاقتصادي (انظر أيضاً Williams 1993) وذلك له دلالات بالسية لعملية تقييم التدخلات : حيث يرى جوستون أن التدخلات الخاصة بالطلاب الذي يعانون من صعوبات بسيطة - متوسطة في التعلم يجب أن يتطوي على متجهين دراسين وأن يركز على الوقاية واللمع .

وعلى المستوى المادي ، تشير صفة "صعوبات بسيطة في التعلم" ردود فعل مختلفة من جانب المصابين بأعراض التوحد أو فئات صعوبات التعلم المحددة "التي تم تناولها في موضع آخر من هذا الكتاب (انظر الفصلين التاسع والحادي عشر على التوالي) . ومن المهم الإشارة إلى أن التلاميذ الذين يعانون من صعوبات بسيطة في التعلم يعتبرون أسهل الفئات لتتعاها ، وكمؤشر لحديث تغير في مفهوم إنماج هذه الفئة من التلاميذ ، انظر وليامز (1993) ويرتبط ذلك ارتباطاً وثيقاً بتصور الاحتياجات والاستجابات المناسبة لها . ومعظم المدرسون يستطيعون التعامل مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم بسيطة داخل فصولهم لأنهم يعرفون طبيعة الصعوبات التي يعانون منها (مطه ردود الفعل ، صعوبات في التعرف على المفاهيم البسيطة ، على سبيل المثال) بطريقة قد لا تمكنهم من التعرف على الصعوبات "للخلفة" التي يعانيها أي تلميذ يعاني من صعوبات تعلم محددة أو مصاب بالتوحد الذي يكون تصوره للعالم وكل ما يحيط به في الفصل أو المدرسة مختلف تماماً (لأن هاك أدلة تشير إلى أن استجاباتهم الإدراكية تكون مختلفة) وربما يكون هنا المجال قد شهد تقدماً ملحوظاً بحيث لم يعد الطفل المصاب بالتوحد موضع استهجان باعتباره طفلاً غريب الأطوار ، أو وصف الطفل الذي يعاني من صوب حركية ، بأنه "كسول"

ومع ذلك، يستطيع المدرس التحكم في الموقف تجاه أي تلميذ يعاني من صعوبات بسيطة في التعلم لأنه يعتقد أن لديه فكرة جيدة، من خلال مهاراته التدريسية العامة، من كيفية التعامل مع هذه الصعوبات. هؤلاء التلاميذ يشبهون التلاميذ الآخرين ذوي الإعجاز المتخصص الذين لم يتم تشخيصهم بأن لديهم احتياجات تعليمية خاصة. وأشار دايسون (Dyson وزملاؤه، 1994) إلى أن هذه الفئة تموضع غالباً لتطبيق إستراتيجيات تدخل عامة وطالب بإعادة صياغة المصاهيم والتصورات الخاصة بالتدخلات التعليمية من أجل تمكين الاستجابات الفعوية التي لا تهتم كثيراً بالصعوبات المعقدة للاحتياجات (انظر أيضاً الفصل الخامس عشر في هذا الكتاب). ويتفق ذلك مع أسلوب سكرت (Skrtic 1999)، الذي يرى أن للمدرسين يجب أن يستجيبوا لاحتياجات التعلم الفردية بدلاً من الاحتياجات الجماعية.

التدخل:

السؤال الأساسي الذي لا يزال مطروحاً - والذي طرحه لويس ومورنثي في البداية (2004) - هو: "تعدد ردود الفعل والفكرة الأساسية وراء هذا السؤال ليست جديدة. فقد طرح فيش (Fish 1989) سؤالاً: 'ما هو التعليم الخاص؟' منذ عشر سنوات، واقترح أن يدرج ضمن إطار عمل 'الأبعاد' باعتباره سؤالاً مائئياً، ويعتمد منطقياً على التعليم 'العادي' وأنه 'خاص' بالنسبة لاحتياجه إلى موارد أخرى بالإضافة إلى الموارد المتاحة. والإطار الذي قدمه فيش يعتبر طريقة لوصف 'التعليم الخاص' - وهو الوصف الذي يرى أنه لم يعرض بشكل مناسب من خلال المقاييس الأخرى مثل الموقع أو فئة التلاميذ. والأبعاد الرئيسية التي يعرضها هي المنهج الدراسي (والعروق النسبنة فيه، التي يمكن أن تشمل على مشاركة انتقائية وأنواع مختلفة من الدعم لضمان الوصول الكامل والتعميل وأهداف أخرى) و'نقط الاتصال' (الذي يتضمن كيفية تدريس النتائج المختلفة، مثل، في بيئة متصلة عن طريق التشاور أو التدريس المتعاوني)، 'كثافة الوقت'، الذي يحدد كثافة التدخل ومدته الزمنية، والبيئة. وتخصص الأبعاد الأخرى كل من التكنولوجيا، وموع المعرفة، والمشاركة الأبوية. ويرى البعض أن هذه الأبعاد طارئة غير متوقعة

وكان يمكن تصميمها بطريقة مختلفة من الناحية اللغائية . وبعض هذه الأبعاد مستقل ، وبعضها الآخر يمثل مجموعة متصلة . وتمثل قيمتها على أية حال في الطريقة التي تتحدى بها مرضيات التدبير . فعلى سبيل المثال ، هل يجب أن نكون للتدخلات "مكتفة" في أية بيئة متصلة (في شكل فصول صغيرة في مدرسة خاصة مثلاً) أم هل يجب أن يتعلم التلاميذ في المدارس الخاصة في مجموعات أكبر من المجموعات العادية حتى إذا كانت نتائج ذلك غير متوقعة . ما هي العلاقة بين "كثافة" التدريس (التلميذ الواحد يجب أن يركز نفسه لمدة ساعة أسبوعياً) والتعرض "المنقطع" للعمليات الخاصة في بيئة الفصل العادية مرتين يومياً خمس مرات في الأسبوع؟

يطالب أوبري (Aubrey 1995: 25) بتوفير "مريد من التعليم وبشكل أفضل" . ويتوفر وقت أطول وأشكال أفضل من التوجيه عالي الجودة ، الذي يعتمد على المشاركة المكثفة من جانب المدرس ، والتدقيق في التخطيط وتثبيد وسائل الرقابة والمراجعة ، وتوفير ذلك كله أيضاً لكل صعوبات التعلم . وهذه المكرة مزعومة بطريقة ما لأنها ترى أن ما قد يكون مطلوباً هو المريد من التركيز محسداً على مهارات المدرس وبث الحبوة فيها من جديد والاهتمام بالإدارة الحيدة ، التي ربما تكون قد أهملت ، بدلاً من الانخراط بأي شيء جديد من حيث الجودة . رغم أن النتائج المستفادة من التلاميذ نتائج موعبة ، نطلقنا على استجاباتهم العاطفية للتدخلات المختلفة ، وليست نتائج كمية ، نحدد التقدم العملي الذي تحقق ، فإنها تشير مع ذلك إلى التعارض بين المواقف التي يشعر فيها التلميذ بنبلية احتياجاته والمواقف الأخرى التي لم تلب هذه الاحتياجات . وجدير بالذكر أنه عند إجراء مقابلات مع التلاميذ حول الاختلافات والفروق بين الأماكن التعليمية / أو المدرسون ، كانوا غالباً يصفون على التأثير الذي يتركه مدرس معين من مدرسي التعليم الخاص أو أحد المساعدين بقولهم "شرح الأمور" أو "لا يصرخ في وجهك" ، أو إنهم يفضلون التعلم في مجموعات صغيرة لسهولة توافر المساعدة . وبشي ذلك أنهم يقارنون موضعهم الفضل بمواقف أخرى ، بحيث تكون حصائمه ومواسعانه طارئة غير مترقمة وليست محتومة . وذلك يشير من جديد تساؤلات حول ما إذا كانت طريقة التدريس مختلفة في ذاتها أم أنها تقدم في شكل حرمة قابلة للتعديل بالنسبة للمتلفي بالمعنى "الاجتماعي" . ولا يوجد ما يشير إلى أن عملية التوصل

تتأثر مشات للكان - بل اللهم هو روح هذا للكان . وهذه الصكرة لها أساس نظري لأسها تردد مع التركيز عليها في المدارس الشاملة ، وفي "روح" للكان والعلاقات الشخصية الشاملة القوية ليس بين الطلاب فقط ولكن بين الطلاب والكبار

والطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم مسطة (وشليدة) يعيرون عادة في حاجة إلى منهج دراسي ذي "خطوات صغيرة" (انظر على سبيل المثال . Fletcher - Compbell and Lee 1998 ، والذي يركز على عرض الصعوبات وللحتوي (باستخدام أدوات مساعدة مثلاً) ومع ذلك تشير الأبحاث إلى أن ذلك وحده لا يكفي وقد لا يكون مفيداً لو أنه الأسلوب الوحيد المستخدم ويتخذ جودارد (Goddard 1970: 170) (1997) المنهج الدراسي الذي يعتمد تماماً على النموذج السلوكي باعتباره نموذج "احترافي ينشئ أسلوب الخطوة - خطوة في التعلم وينطوي على إيدولوجية مبنية سلباً . ويرى أن خطط التعليم الفردية التي تشجع هذا الأسلوب تنطوي على خطر ويشير إلى أنه 'برغم أن (الطلاب) يتعلمون مهام صغيرة فإن أداؤهم الكلي في المدرسة أو في الحياة لا يتحسن بدرجة ملحوظة" ويفضل جودارد نموذج العملية الذي يسمح لحل المشكلات والتعامل (انظر أيضاً أعمال Hand and Hewett 1988, 1994) بالنسبة للتعامل مع التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعليمية شديدة) .

برغم أن الصارق مقبول على نطاق واسع باعتباره أسلوب فهم يوفر للتلاميذ أي نوع من الاحتياجات ، ويرى البعض أنه أسلوب متوقع من كل المدرسين في بريطانيا طبقاً للمعايير اللازمة لوضع المدرس الموهل ، لأن ذلك لا يحدث تقدماً كبيراً . وتقدم الدراسات توصيف للتطبيقات العملية الحيدة (مثل Stodding et al 1992) ولكنها لا تربط هذه التطبيقات بالأشكال الفردية للاحتياجات أو تقدم تفسير واضح لكيفية اتخاذ القرارات في ضوء الاحتياجات . فعلى سبيل المثال تضم "قائمة ضبط العروق" التي أعدها سليمان (Spillman 1995) كل أنواع إستراتيجيات وأساليب التدريس - بما في ذلك استخدام الموارد وأساليب الاستجابات واستخدام اللغة وعمل التلميذ التعاوني مما يشير إلى أن الاختلاف والتمييز يشمل مهنة التدريس كلها وكل طرق العمل التي يستعملها المدرسون . وبالمثل ظهرت في المملكة المتحدة أبحاث كثيرة مسياً حول

إدارة الفصل ولكنها لا ترتبط دائماً بإستراتيجيات معينة ضمن هذا الإطار . وثلفت هذه الأبحاث الانتباه إلى .

— فئات الطلاب (Spillman 1995, Lewis and Norwich 2001) .

— استخدام مساعدتي الدعم (Aubrey 1995, Lewis and Norwich 2001)

— تطبيق أساليب تحليل السلوك مما يسمح بتحديد الأهداف بشكل مناسب ، وتدعيم ردود الأفعال المرغوبة واستبعاد غير المرغوبة (Aubrey 1995)

— إستراتيجيات لتعليم المهارات الأساسية (Aubrey 1995, Fletcher - Campbell 2000)

— برامج فردية تعتمد على تحليل فيجونسكي (Aubrey 1995)

ومع ذلك يحدث ذلك ، مرة أخرى ، في سياق ما ونعترض جدلاً السؤال الخاص بيئة التعلم العمالة ، ويشير هيجارتي (Hegarty 2001) إلى أن معيار التعليم الخاص العمال يشبه إلى حد كبير معيار التعليم العام العمال .

والأساليب المحددة التي تشير إلى وجود أساس منطقي يرتبط بالمعاملات الإدراكية للتلاميذ نادرة ، ومن المثير للدهشة أنها توجد غالباً في الدوريات المتخصصة في هذا الموضوع والتي تستهدف المدرس بوجه عام ، وليس في أبحاث التعليم الخاص العامة وتستهدف التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم . ومن أمثلة ذلك ، مناقشة وسائل مساعدة الأطفال على تكوين مفهوم للرقم عن طريق الوسائل الحسية للمساعدة (Clausen - May 2003) . وقد خلص بروكس (Brooks 2002) ، بعد استعراض للأبحاث المتاحة في بريطانيا حول خطط التدخل للمصممة لزيادة تحصيل مهارات القراءة للتلاميذ من ذوي الإعاقات الذين لا يعانون من عسر التعلم في الصفوف من الأول إلى الرابع ، إلا أن "الدراسة العادية" (أي عدم وجود أي تدخل معين) لا تسمح لم يقرأ ببطء بالملاحقة وأن عوامل أخرى مثل اعتبار القدرات ، قد تكون مؤثرة . ويؤكد ذلك من جديد مسألاً التركيز على "الروح" المرتبطة بمكان التدخل وليس على "محموى" (أو طريقة التدريس) التدخل ومصمموه . ويرتبط الأخير بحجة فيش القائلة بأن بيئة التعليم كلها وشكل التدخل يجب أن تطرح للنقاش . ومن النقاط الأخرى التي أثبتت من خلال العرض الذي قدمه

بروكسي التفاضل المرتبطة بقضايا الإدارة الواضحة : والتدخلات لا تكون فعالة إلا إذا كانت أهدافاً بارزة وأن يصحب ذلك تدريب ودعم مناسب للمعلمين . ومن الكثير أن هناك أدلة تشير إلى أن معظم التدخلات الخاصة بالقراءة والكتابة التي تم استعراضها كانت فعالة بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم بسيطة ولكنها لم تكن كذلك بالنسبة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات شديدة ، مما يشير إلى أن هناك أسباباً تدعوية لتعبير هذين العنصرين

أشارت إحدى الدراسات التي أجريت في أوروبا (التي نشر منها الجزء الخاص بمرحلة الدراسة الابتدائية (Meijer 2001) ولا يزال الجزء الخاص بالمرحلة الثانوية تحت الإصدار) إلى نتيجة مماثلة وأن هناك نقصاً في الدراسات التدريسية المفصلة بالنسبة لتعليم التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم . ومع ذلك ثمة اتفاق عام على أن هناك مجموعة من الإستراتيجيات نستخدم على نطاق واسع في فصول الدراسة الأوربية . وذلك كله كان عرض عام ' التدريس التعاوني ، التعلم التعاوني ، التخطيط المزدوج ، الحل التعاوني للمشكلات ، وتجميع التلاميذ في فئات غير متجانسة (انظر مراجعة الدراسات والأبحاث في (Meijer 2001) .

قد تتجه الأبحاث الخاصة بالإدماج إلى الاهتمام بالوسط الاجتماعي وضمان تحقيق التكامل والاندماج في كل نواحي الحياة المدرسية (تم تلخيص هذا الأسلوب في ' CSIE (2002) ، وهي وثيقة ترجمت إلى اللغات الأخرى وتستخدم دولياً على نطاق واسع) . ويجب أن تتكامل هذه الأبحاث مع الدراسات الفردية التي تركز على مستوى التلميذ التي تمتد جزءاً من التقاليد السيكولوجية الأمريكية ، التي لا تميل ، بطريقتها الخاصة ، إلى إهمال سياق التعلم الأشمل .

تعد دراسة الآثار / النتائج المختلفة للتدابير الثابتة إحدى وسائل معالجة مسألة طرق التدريس الخاصة أو على الأقل التدابير الفعالة - والذين قد يعبران أو لا يعبران عن شيء واحد . ومن الشير أنه توجد في المملكة المتحدة دراسات قليلة تقارن للتدابير اللازمة لشكل معين من الاحتياجات في بيئات مختلفة . ويستثنى من ذلك الدراسات التي تتابع التلاميذ بين المؤسسات

(مثل (Bennett and Case 1996, Thomas et al. 1997)

ولكن هذه الدراسات لا تدرس التدابير المتوازية ومن ثم لا يمكن أن تلاحظ التضمين المتزامن في

اليئات للتحتملة ، ويرى البعض أن احتياجات التلميذ قد تتغير عند نقاط تحول / انتقال رئيسية ومن ثم قد لا نعرض الصورة نفسها من جديد في اليئات للتحتملة . وقد قام أوفستد (Ofsted 1993) بدراسة حوالي 300 درس تشمل تلاميذ يعانون من صعوبات تعلم بسيطة ، وكان نصف هذه الدروس تدرس في مدارس خاصة والنصف الآخر في المدارس العادية . ويرغم أن الدراسة تمثل مبادئ سياسة مختلفة من السياسة الحالية (حيث أشارت على سبيل المثال إلى فرص المناهج الدراسية الكبرى للتلاميذ في المدارس العادية حينما لم يكن النهج الدراسي القومي قد ساعد بالكمال بعد في المدارس الخاصة) ، فإن النتائج قابلة للانتقال حتى الآن لأن إتش إم أي HMI وجد تقدماً كبيراً حينما كانت بيئة التعلم العامة ملائمة . ولم ترد إشارة واضحة إلى طرق التدريس الخاصة . على سبيل المثال :

حينما كان التلميذ يتعلمون على أيدي مدرسين يتمتعون بهم وباستخدام أساليب عمل مصممة بحيث تلي احتياجاتهم ، كانوا يشعرون بالأمان والثقة وحسن السلوك وكانت نتائجهم مشجعة . وإذا تعلمت العنات ذات القدرات المنخفضة على أيدي متخصصين لا يتمتعون بالخبرة ولا الرؤية الناقية لطبيعة الاحتياجات التعليمية الخاصة ودون تخطيط طرق العمل أو مطابقتها لاحتياجاتهم ، يكون أدائهم منخفض الجودة ويتضاءل إنجازهم إلى أدنى حد .

والتلاميذ الذين تم إدماجهم لم يحققوا تقدماً أكاديمياً ملحوظاً بوجه عام . وحينما يحققون تقدم كان ذلك يتمكس غالباً في تزايد الأسال والنتولعات من حيث السرعة والإنجاز ثم اجتياز مقررات الامتحانات بعد ذلك بنجاح

(Ofsted 1993: Paras 35, 42)

ونائج الدراسات ليست حاسمة بوجه عام والدراسات المختلفة تكون نتائجها متعارضة . ومذ عشر سنوات ، أكد وليامز (1993) أن الدارسين الذين يعرضون الأبحاث اتفقوا على أنه لا يوجد فرق واضح بين الإنجازات الأكاديمية للتلاميذ المتدمجين والمتصلين ، رغم أن الدراسات الأمريكية تشير إلى حدوث تقدم بالنسبة للوضع في فصول عادية ولكن بتركيز مردي . وذلك من

شأنه أن يشير مرة أخرى السؤال التالي كيف يبدو "الانتباه المردي"؟ ودراسة كروس Crowthe وزملائه (1998)، التي أشادت بدراسة بريطانية حول تكاليف ونتائج التدابير اللازمة للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم بسيطة، اعتمدت على الأبحاث والدراسات الأمريكية، التي وجدوا أنها لا تصمد أمام النقد من حيث القوة للنهجية (مثل الميقات الصغيرة "غير النقية" والمقاربات غير السليمة). وثمة أبحاث قليلة تؤكد المعادلة طويلة الأمد للبيئة، برغم أن بروكس (2002) وجد أن تدخلات القراءة والكتابة قد حافظت على فاعليتها بوجه عام والدراسات الناجحة تحلو من المعلومات الخاصة بتأثير طرق التدريس (شكك فريبل Farrell كثيراً في الحسد الخاص بالانمحاء فيما يتعلق بتقدم التلاميذ). البيانات غير متاحة وتربط النتائج بوقائع اقتصادية فعلى سبيل المثال تتبع هوربي Hornby وكيد (2001 Kidd) الطلاب الذين يعانون من صعوبات بسيطة في التعلم والذين كانوا قد درسوا حالتهم من قبل منذ عشر سنوات، وتوجد أيضاً سلسلة من الدراسات الإسكتلندية وثيقة الصلة بهذا الموضوع (Riddell et al. 1997, 1998, 1999; Baron et al. 1999)

تعتمد الدراسة التي أعدها لامب Lamb وزملائه (1997) من الدراسات غير العادية، حيث ركزت على تدخل محدد تم تصميمه لتعريف مهارات التواصل لدى مجموعة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات بسيطة في التعلم على أساس أن هذه المهارات سوف تعدهم بعد ذلك للتعلم بطريقة أكثر فاعلية. وكان الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو تشجيع وصح إستراتيجية معينة وليس التطبيق على أداء المهام. وكانت الدراسة صغيرة وشديدة التركيز، ومن كان من الصعب اعتبارها بمثابة "طريقة تدريس خاصة". ومع ذلك كانت التدخلات على مستوى إستراتيجي وكانت المبادئ التي تقوم عليها جديرة بالاعتبار، خاصة وأن نتائجها أيضاً كانت مشجعة. "في نهاية عملية التدخل كان الأطفال يتحدثون بمزيد منطلاقة، ويستجيبون للتعليمات المعاصرة بمفاعلية ويظهرون أسئلة مناسبة" (Lamb et al. 1997: 273)

وحقيقة أن التعلم المردي قد يمنح التعلم التفاعلي، الذي يعد جزءاً مهماً من أية عملية تعلم، بررت بشكل واضح في دراسات معينة (مثل Goddard 1997). ومع ذلك يرتبط ذلك ارتباطاً وثيقاً بطرق التدريس العامة، وليس الطرق الخاصة، بالإضافة إلى أنه ليس أمراً جديداً فعلى

سبيل المثال ، أشار كروول وروس (Croll 1985) في الدراسة الأصلية التي نشرت عقب تطبيق قانون التعلم لسنة 1981 إلى أن العمل الجماعي كان فعالاً ، وأشار كارنتر (Carpenter 1997) إلى أن العمل الفردي لا يجب أن يكون "محرولاً" ومع تطور تصهم فوائد العمل الجماعي للصغير والتعلم التفاعلي نتيجة تطبيق المنهج الدراسي القومي ، تطور أيضاً فهم أهمية توفير الاحتياجات الفردية في مواقف التعلم الجماعي في كل من المدارس العادية والخاصة ، أي مع اختلاف "قواعد" القدرات (Watson 1999) وكانت للتحديات الأولى تتجامل هذا الأمر تماماً عقب تبني المنهج الدراسي القومي في المدارس الخاصة يرى كوستلي (Cooley 1996) على سبيل المثال ملاءمة محتوى المنهج الدراسي القومي للتلاميذ الذين يعانون من صعوبات بسيطة في التعلم وليس العرض التدريسية التي ينطوي عليها

ومن المثير أن آراء التلاميذ حول طرق التدريس التي تقدم لهم نادراً ما ينظر إليها بعين الاعتبار أو ، بدقة أكثر ، نادراً ما ينظر إليها في الأبحاث والدراسات . وبعد موريتش وكيلي (2004) وفلنشر كامبل (سبشر لاحقاً) استثناءات لذلك ، فأنه كل منهم أشارت إلى أن التلاميذ كانوا إيجابيين بشأن مواقفهم الحالي . ومع ذلك كان يحتلمون في أن أقلية وأصحة من التقى بهم موريتش وكيلي في المدارس الخاصة كانوا يحصلون بيئة المدارس العادية ، بينما في الدراسة التي أعدها فلنشر كامبل كان التلاميذ يحصلون بيئة المدارس الخاصة ، برغم إجراء هذا البحث في نظام تعليمي مختلف ومن المحلي أنه لابد من إجراء المزيد من الأبحاث لمعرفة الأشياء التي يفضلها التلاميذ في البيئات المختلفة وما إذا كان يمكن أولاً ظهور هذه الخبرات للمصلحة من جديد في سياقات أخرى ، وأنها تدهم ثانياً عملية تعليمهم وفهمهم العام (انظر أيضاً الفصل الثالث عشر)

الخلاصة :

كيف يمكن تصنيف مجموعة من الطلاب بأنهم يعانون من صعوبات بسيطة في التعلم طبقاً لإطار عمل لويس وموريتش؟ من المؤسف حقاً أن الدراسات والأبحاث لا تنرم بذلك بدلاً من أن تؤكد . فهناك أدلة على .

— أن هذه الفئة من الدارسين يستطيعون متابعة برنامج عمل مماثل لبرنامج أقرانهم من نفس العمر إذ يستطيعون مثلاً تعلم اللغة المكتوبة ، ويستطيعون تسجيل أعمالهم بطريقة تقليدية ، والتعامل مع الرموز الرقمية .

— أن هؤلاء الدارسين يستطيعون متابعة أي برنامج عام مدون أية مساعدة فنية ، فصول إعداد مسودة الواجبات على الكمبيوتر تكون مماثلة من حيث الحوذة للفوائد التي تعود على التلاميذ الآخرين في نفس الفئة العمرية الدراسية

— أن الفروق بين هؤلاء الدارسين كمجموعة تعتمد على التركيب على المراحل السابقة لمسار التعلم التي مر بها أقرانهم . ومن ثم فإن هؤلاء الدارسين سيأخذون خصوصاً وواجبات أقل تعقيداً ، وسيطلب إليهم للمشاركة في تحليل مباشر للمواقف (مثل التاريخ) أكثر من أقرانهم

— أن هؤلاء التلاميذ لا يحتاجون إلى منهج دراسي إصلاحي (على عكس من يحتاجون تدريب حركي مثلاً ، انظر الفصل الثالث) ، إلا إذا كانوا يعانون من صعوبات تعلم أخرى في مجال آخر .
— أن هؤلاء التلاميذ ، باعتبارهم فئة مميزة ، نادراً ما تناقش حالتهم من حيث الاستفادة من علاجات أخرى معينة ، أو تدخلات أو علاج طبي حتى ولو كان ذلك بعيد كل تلميذ على حدة والمجموعة قد تستعيد بدرجة أقل من أية مجموعة من المتطوعين في نفس السن

والفروق على المستوى الفردي تكون متماثلة من حيث طبيعتها بمعنى أنه في أي مجموعة من التلاميذ الذين يعانون من صعوبات بسيطة في التعلم ، تكون هناك فروق في التحصيل في مجالات المنهج الدراسي (مثل الحساب والقراءة والكتابة) ، كما توجد أيضاً فروق لدى كل دارس على حدة (حيث تكون مهارات أحد التلاميذ الحسابية أفضل من مهاراته في القراءة) ، ولكن ذلك ينطبق تماماً على أية مجموعة من الدارسين مهما كانت قدراتهم . ولا توجد أدلة مثلاً على أن جميع التلاميذ ، في أية مجموعة ، سيجدون نفس الواجب أو للمهارة صعبة ، أو أنهم جميعاً سيتأخرون نفس القدر بسبب خبرتهم الشخصية بالعالم

والواقع أن تقدمهم متماثل ولكنه متأخر (لأن البعض منهم ربما يعانون حقاً من "تأخر النمو") والحدود القصوى شتمائل نظيرتها لدى التلاميذ الآخرين ولكنها ستكون أقل وعلى أية حال ،

يعد ذلك مجرد عرض لطريقة التعامل المتبع عليها مع هذه المجموعة وللوصف المحدد لها وهي وسيلة من الوسائل التي ينجح كثيرون حقاً من خلالها ولا تتطلب الدراسات على أدلة بحثية ملموسة للأساليب المختلفة اختلافاً جديراً عن التعليم الرسمي لهذه المجموعة ، مثل هذه التعليم الرسمي في عمر أكبر ، ومن ثم تأخر اكتساب مهارات القراءة (ووجود دراسة مقارنة جيدة الإعداد قد يكون مفيداً هنا) ، أو توافر بيئة منسبقة بدقة بحيث لا يحدث فيها أبداً أي شكل من أشكال "القتل" في تعلم القراءة والكتابة . وحقيقة إن هؤلاء الأطفال يستعيدون فيما يبدو من الفصول الصغيرة ، حين نزايد الانتباه الفردي وبطء سرعة التعلم قد يرجع إلى أن هذه الظروف ربما تكون مثالي بالنسبة لمن ينتظمون في هذه الفصول ، ولا يعني ذلك بالضرورة أنهم لا يتعلمون بفاعلية باستخدام وسيلة أخرى ، مثل تعلمهم بتطبيق أسلوب متغير ضمن مجموعة كبيرة

لا توجد في الوقت الراهن أدلة على وجود خصائص معينة لتعلم هذه الفئة - بخلاف خاصية الصعوبة شديدة العمومية - ومن المرجح أن المروحي بين أفراد هذه المجموعة من حيث أنماط التعلم، والخيارات المفضلة والقدرات أكبر من الصعوبة العامة التي يشتركون جميعاً فيها . وثمة جدل كبير حول ما إذا كانت صفة صعوبات التعلم البسيطة ترجع إلى الملاءمة الإدارية (بالنسبة لتخصيص الموارد) وليس إلى نوع التدابير اللازمة . ولا يعني ذلك إنكار أن هذه الصفة تمثل مجموعة متميزة ، ولكن لم يتضح بناء على الأدلة الحالية ماهية الأعراس الأخرى التي نخدمها هذه الصفة ، بمجرد الاعتراف الأولي بها أو تحديد أفرانها (عن طريق الاستمالة لاحتبار الدكاء مثلاً) . وذلك لأنه إذا كان التحديد يرتبط بتخصيص الموارد ، فهناك سؤال أسبق حول ماهية الموارد التي يجب تخصيصها وبأي شكل (نجد الإشارة إلى أن الرأي القائل بأن تخصيص الموارد لمجموعة من التدابير يكون غير مناسب إذا كانت طبيعة هذه التدابير معتدلة وليست مبنية على أدلة تثبت فاعليتها بالنسبة للدارسين معينين Fish 1989 ، على سبيل المثال) وهكذا إذا لم يكن لاسم للمجموعة وظيفة معينة ، فلن يكون هناك فيما يبدو ، جدلاً ، وبالرجوع مرة أخرى إلى إطار عمل لويس وبورويتش ، أي دور لعب طريقة التدريس اللازمة لهذه المجموعة ، وصدد يتم إعداد تدخلات مناسبة للفرء ويرحم أن ذلك يشير تساؤلات حول ظروف التي تدعم هذه التدخلات

شكل أسهل ، فإنه لا يحدد سلعاً طريقة ظهور هذه الظروف . ولذلك يراجه كل من يعلمون التلاميذ الذين يعانون من صعوبات تعلم بسيطة تحدياً كبيراً .

ملخص

طبيعة المجموعة

- يوجد العديد من المشكلات الخاصة بالتعريف - فالعنة تعطي مؤشراً عاماً للاحتياج
- توجد صور عديدة للمتغيرات داخل المجموعة بحيث لا يمكن تحديد طرق تدريس خاصة
- تم تحديد المجموعة أثناء الدراسة ، ويعاني أفرادها من صعوبات عامة وليس خاصة وتكون مصحوبة بصعوبات أخرى ومن الصعب التعبير بين صعوبات التعلم البسيطة والمجموعة المعرضة للخطر .

طرق التدريس

- ينادي البعض بطرق تدريس مكثفة ومقصودة لهذه المجموعة
- لا تتأثر طرق التدريس بالمكان ، وإنما تتأثر بروح المكان
- يوجد نقص في الدراسات الخاصة بطرق التدريس ، ونتائج الدراسات غير حاسمة .
- الدراسات التي أجريت تشير إلى إستراتيجيات عامة تفيد الآخرين من لا يعانون من صعوبات تعلم بسيطة

المنهج الدراسي

- تحتاج المجموعة عادة إلى منهج دراسي مكون من خطوات صغيرة
- البعض يرى أن ذلك وحده لا يكفي ، وأن هناك حاجة أيضاً إلى أساليب لحل المشكلات والتفاعل
- نستطيع للمجموعة متابعة برنامج مماثل بدون تقديم مساعدة للمجموعة التي لا تعاني من صعوبات تعلم بسيطة ، وليست هناك حاجة لوجود منهج دراسي إضافي

– تركز الفروق على المراحل المبكرة من مسار التعلم ، وليس على المسارات المختلفة .

المعرفة

– لم يتم معالجتها

حالة الفروق العامة مقابل الفروق الفردية كأساس لطرق التدريس

– تأييد حالة الفروق الفردية .

بواجه مهمة تم عرضها

– أبحاث الاندماج تركز على الروح / الوسط ، ويحتاج ذلك إلى إجراء تكامل ودمج مع

أسلوب دراسات مستوى التلميذ

– لم يتبرر بوضوح مائة العرض من هذه الفئة ، إذا لم يكن لها وظيفة تدريسية ، فما هو مستقبلها؟

للمراجع :

- Aubrey, C. (1995) Quality teaching. *Special Children*, 88: 22–6.
- Baron, S., Riddell, S. and Wilson, A. (1999) The secret of eternal youth: Identity, risk and learning difficulties. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4): 683–99.
- Bennett, N. and Cass, A. (1989) *From Special to Ordinary Schools: Case Studies in Integration*. London: Cassell.
- Brooks, G. (2002) *What Works for Children with Literacy Difficulties? The Effectiveness of Intervention Schemes*. DfES Research Report 380. London: DfES.
- Buckland, M. and Croll, P. (1987) Classroom organisation and interactions of pupils with moderate learning difficulties in mainstream and special schools. *European Journal of Special Needs Education*, 2(2): 73–87.
- Carpenter, B. (1997) The interface between curriculum and the code. *British Journal of Special Education*, 24(12): 18–20.
- Centre for the Study of Inclusive Education (2002) *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: CSEI.
- Claußen-May, T. (2003) Seeing numbers at work. *TES Teacher*, October: 10.
- Cottley, D. (1996) Making pupils fit the framework: research into the implementation of the National Curriculum for pupils with moderate learning difficulties, focusing on key stage 4. *School Organisation*, 16(3): 341–54.
- Croll, P. and Moses, D. (1985) *One in Five*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Crowther, D., Dyson, A. and Millward, A. (1998) *Costs and Outcomes for Pupils with Moderate Learning Difficulties in Special and Mainstream Schools*. Research Report 89. London: DfES.

- Department for Education and Skills (2001) *The Special Educational Needs Code of Practice*. London: DfES.
- Dyson, A., Millward, A. and Skidmore, D. (1994) Beyond the whole school approach: an emerging model of special needs practice and provision in mainstream secondary schools, *British Educational Research Journal*, 20(1): 301-17.
- Farrell, P. (2000), Education inclusion and raising standards, *British Journal of Special Education*, 27(1): 35-8.
- Fletcher-Campbell, F. (ed.) (2000) *Library and Special Educational Needs. A Review of the Library Research Report RR227*. London: DfEE.
- Fletcher-Campbell, F. (forthcoming) *Provision for Pupils with Moderate Learning Difficulties in Northern Ireland*. A report for OENI and the Education and Library Boards.
- Fletcher-Campbell, F. and Lee, B. (1996) *Small Steps of Progress in the National Curriculum: Final Report*. London: SCAA.
- Goddard, A. (1997) The role of individual education plans/programmes in special education: a critique. *Support for Learning*, 12(4): 170-4.
- Hegarty, S. (2001) Inclusion: the case against, *Journal of Moral Education*, 30(3): 229-34.
- Hoenby, G. and Kidd, R. (2001) Transfer from special to mainstream: ten years later, *British Journal of Special Education*, 28(1): 10-17.
- Johnston, G. (1998) Students at risk: towards a new paradigm of mild educational disabilities, *School Psychology International*, 19(3): 221-37.
- Kidd, R. and Hoenby, G. (1993) Transfer from special to mainstream, *British Journal of Special Education*, 20(1): 17-19.
- Lamb, S., Bibby, P. and Wood, D. (1997) Promoting the communication skills of children with moderate learning difficulties, *Child Language Teaching and Therapy*, 13(3): 261-78.
- Lee, F. and Wright, J. (2001) Developing an emotional awareness programme for pupils with moderate learning difficulties at Durants School, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 6(3): 186-99.
- Lewis, A. and Norwich, B. (2001) A critical review of systematic evidence concerning distinctive pedagogies for pupils with difficulties in learning, *MASEN Journal of Research in Special Educational Needs*, 1(1) (http://www.nasen.uk.com/journal/000016_000122.php).
- Meijer, C. (ed.) (2001) *Inclusive Education and Effective Classroom Practices. An Investigation into Classroom Practices across Europe* (http://www.european-agency.org/publications/agency_publications/reports/erep2.html).
- Mind, M. and Hewitt, D. (1988) Interaction as curriculum, *British Journal of Special Education*, 15(2): 55-7.
- Mind, M. and Hewitt, D. (1994) *Access to Communication*. London: David Fulton.
- Norwich, B. and Kelly, N. (2004) Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools, *British Educational Research Journal*, 30(1): 43-65.
- Organisation for Economic Co-ordination and Development (2001) *Special Needs Education: Statistics and Indicators*. Paris: OECD.
- Ofsted (1993) *The Integration of Pupils with Moderate Learning Difficulties into Secondary Schools*. Report no 173/93. London: Ofsted.
- Riddell, S., Baron, S. and Stallard, K. (1997) The concept of the learning society for adults with learning difficulties: human and social capital perspectives, *Education Policy*, 12(6): 473-83.
- Riddell, S., Baron, S. and Wilkinson, H. (1998) Training from cradle to grace? Social justice and training for people with learning difficulties, *Education Policy*, 13(4): 331-44.

- Riddell, S., Wilkinson, A. and Baron, S. (1999) Captured customers: people with learning difficulties in the social market, *British Educational Research Journal*, 25(4): 445-61.
- Sluric, T. (1999) Learning disabilities as organisational pathologies, in R. Sternberg and Spear-Swirling (eds) *Perspectives on Learning Disabilities*. New Haven, CT: Perseus Books.
- Spillman, J. (1995) Teacher, tailor, differentiation, *Idamaging Schools Today* 4(4): 12-14.
- Sradhung, R., Saunders, L. and Weston, P. (1991) *Differentiation in Action*. Slough: NFER.
- Thomas, G., Walker, D. and Webb, J. (1997) *The Making of the Inclusive School*. London: Routledge.
- Watson, J. (1999) Working in groups: social and cognitive effects in a special class, *British Journal of Special Education*, 26(2): 87-95.
- Williams, P. (1993) Integration of students with moderate learning difficulties, *European Journal of Special Needs Education*, 8(3): 303-19.

انخفاض الإنجاز

ألان ديسون وبيتر هيك

من هم الأشخاص منخفضي الإنجاز؟

تعمل معظم النظم التعليمية على أساس فكرة أن هناك مجموعة من المدارس الذين يكون تقدمهم وإنجازهم سبباً للقلق ولكن لا يمكن تفسير الصعوبات الواضحة التي يعانون منها على أساس أي عجز واضح أو حالة أساسية . وهذه المجموعة لا يمكن على الإطلاق إدراجها ضمن فئة منفصلة ، ولكن يمكن النظر إليها باعتبارها مجرد جزء من المتحني المستمر "الطبيعي" للإنجاز وربما يحتاج أفراد هذه المجموعة شروط خاصة من حيث التمويل والتربيات والتقييم وأساليب الشايع أو طرق التدريس ، وقد يقوم مدرسوهم بتعليمهم بنس الطريقة التي يتعلم بها المدرسون الآخرون ، رغم أن ذلك يكون أقل نجاحاً . وخلافاً لذلك ، يتم إدراج فئة ذات شروط خاصة ، ولكن ذلك يختلف اختلافاً كبيراً عن ذات التعليم الخاص . ففي الولايات المتحدة على سبيل المثال، يعتبر هؤلاء المدرسون "عروة للخطر" بسبب التمثل التعليمي (Franklin 1994) ، بينما يدرجون في روسيا الاتحادية ضمن الفئة التمييزية (Beverton 2003)

وخلافاً لذلك من جديد - حيث تتميز إنجلترا مثلاً أساسياً لذلك - قد يدرج هؤلاء المدرسون

ضمن نطاق التعليم الخاص ، ولكن التعليم الخاص ذاته قد يعرف بمصطلحات متطرفة بحيث يشمل تقريباً أي دارس يعاني من صعوبة في الدراسة (انظر على سبيل المثال: Gulliford 1971; DES 1978)

وحتى هذه التصنيفات ثبت أنها شديدة للمرونة . إذ أنه ليس من الصعب فقط تحديد الحدود الفاصلة بين "دوي الإنجاز المنخفض" و"دوي الإنجاز المتوسط" وبين الطلاب "دوي الاحتياجات التعليمية الخاصة" ، ولكن العثاات نصها أيضاً تتحرك بمرور الوقت . فقد نتج فرانكلين (1994) على سبيل المثال ما يسميه "الانتقال من فئة" التأخر إلى مرحلة المعرضة "للخطر" في الولايات المتحدة حيث كان المعلمون يملكون تصاري جهنهم لتصنيف الأطفال منخضي الأداء في النظم التعليمي ثم إعادة تصنيفهم من جديد . وفي إنجلترا تم مؤخراً قل أعداد كبيرة من هؤلاء الأطفال (من حيث البدأ على الأقل) من نظام التعليم الخاص لأن "قواعد الممارسة المهنية" (DES 2001) ألغت المستوى المنخفض من الاحتياجات التعليمية الخاصة . وقد حل محلها الإستراتيجية الوطنية الأساسية التي وضعت سلسلة من تدخلات "الموجة الثانية" للأطفال الذين يحتاجون ما هو أكثر من التعليم الحيد داخل الفصل المخصوص عليه في "الموجة الأولى" ولكهم لا يحتاجون التدخلات التعليمية الخاصة المخصوص عليها في الموجة الثالثة (DES 2003) . ومن الخبير أن العكس تماماً تقريباً هو ما يحدث عبر كل أنحاء إسكتلندا حيث اتخذت خطوات لإدراج فئة قوية هي فئة "دوي احتياجات الدعم الإضافي" . وقد يمتد ذلك فيما يبدو إلى ما وراء فئة الاحتياجات التعليمية الخاصة ذات التحديد الواسع في إنجلترا وأن تشمل مجموعة كبيرة مما تسميه هنا "دوي الإنجاز المنخفض" (Scottish Executive 2003) .

وعده المرونة وعدم التحديد الحاسم ليست مدعاة للدهشة . فالخصائص التي تحدد مواصفات دوي الإنجاز المنخفض محدودة للغاية بالفعل . وهناك أولاً بعض الأدلة التي تشير إلى أن أعداد هؤلاء المدرسين وتوعباتهم تتأثر من نظام تعليمي إلى آخر (OECD 2001) كما أنهم يتغيرون أيضاً مع مرور الوقت . وتبعت الدراسة الإسكتلندية حول المدرسين من المدارس (Biggart 2000; SCRE 2000) ، على سبيل المثال ، كيف أن نسبة الأولاد الذين أحققوا في تحقيق المؤهلات القومية

الإنسانية انحصرت بشكل مستمر في إسكتلندا من 40% إلى 20% في العترة من 1978 إلى 1996 وفي الوقت نفسه انخفضت نسبة التثاق ، بدءاً من نفس الفاعلة ، بسبة 12% فقط . وما يفترض أن التمييزات والفرق بين نظم التعليم أو بين المجتمعات بوجه عام تؤدي إلى هذه الفروق بين السكان ثابتاً ، أن تحديد "انحصاص الأداء" يتباين أيضاً فيما بين النظم ويمرور الوقت . وكما يوضح النموذج الإسكتلندي ، فإن النقطة الفاصلة قد تتحدد من خلال درجات التقسيم أو نظام الإجازة والاعتماد ، خاصة في الدول التي تعلق فيها نظم الاحتفاظ بالدرجات أو "التعديل التي يعتمد على المعايير" و"اختبارات المهام الصعبة" (خاصة في الوقت الراهن) تغير صعب وسريع بين النجاح والفشل .

وأخيراً ، حتى ولو أمكن الاتفاق على حدود الفئة منحصصة الإنجاز ، لا يوجد ما يهدو إلى افتراض أن أفراد هذه الفئة يشتركون معاً في الكثير من الصفات بخلاف انحصاص الإنجاز . وكما لا يحفى على أي شخص قام بالتدريس لهذه الفئة من منحصصي الإنجاز ، تصم هذه المجموعة غالباً لدارسين يعانون من صعوبات متباينة ، يهيك عن الأفراد الذين لا يعانون فيما يبدو من أية صعوبة بخلاف بعض المدرسة وكل ما ينطوي عليه ذلك من آثار وذلك يثير على أية حال سؤال مهم . إذا كان منحصفو الإنجاز متباينين بهذا القدر كمجموعة وإذا كانت الفئة التي سبيلرجون تحتها قائمة ومتغيرة بهذا القدر ، فما هو تمييز (تفسيرات) انخفاض نتائجهم التعليمية ، وما هو أنواع التدخلات اللازمة لتعويض حالتهم؟ وتزداد صعوبة إجابة هذا السؤال مع عدم وجود أية إحصاءات أو ظروف واضحة . وسفراً لأن هناك خصائص محددة مميزة للصفات الأخرى ذات الاحتياجات التعليمية الخاصة تقع خارج السياق التعليمي ، فإن "انحصاص الإنجاز" يعتبر طغفاً لتعريفه بنية تعليمية . فإطلاق الصفات المشتركة غير التعليمية على الأفراد المدرجين ضمن فئة منحصفي الإنجاز ينطوي على مشكلة ، وحتى إذا تحقق ذلك ، فإن العلاقة بين هذه الخصائص وانحصاص الإنجاز غير واضحة على الإطلاق .

ويتلخص ذلك على وجه التحديد على إشكالية ما إذا كان هناك طريقة تدريس "متميزة" لهذه الفئة ومع الوضوح في الاعتبار صعوبة تعريف هذه الفئة وثابتها ، نجد أنه من الصعب تحديد طريقة تدريس

واحدة باعتبارها أنسب الطرق ، وأكثرها فاعلية ، وذلك بحلاف الوصف في التطبيق في سياق محدد ويتباير خاصة . ومع ذلك وحتى مع التطبيق على إطار عمل سيأتي ضيق ، قد تؤدي التفسيرات للتناقض لسوء أداء الدارسين إلى طرق تدريس مختلفة وأهداف مختلفة . وأخيراً قد تؤدي بعض هذه التفسيرات إلى تدخلات ليست من طرق التدريس بأي حال من الأحوال . فقد تشير على سبيل المثال إلى طبيعة المنهج الدراسي أو ثقافة المدرسة أو الأسرة وللحتم والأوصاف الاجتماعية التي يعيش فيها الدارسون ويشير بالتدخل في هذه المجالات وليس في طريقة التدريس ذاتها

وفي هذا السياق يجب أن نهتم أية محاولة لمعالجة الأسئلة للطروحة في هذا الكتاب بطريقة تصنيف المجموعة مرور الوقت ، وسوعة التفسيرات الخاصة بالصعوبات التي يعانون منها وأنواع التدخلات التي تعتبر مناسبة . ومع الوصف في الاعتبار مدى هذه الأشكال والهياكل وأعداد نظم التعليم التي ظهرت فيها ، يصبح القيام بذلك بشكل شامل من الساحة التاريخية أمراً مستحيلًا ومن ثم فإننا نقتصر توضيح ومرض هذه المدى من خلال الإشارة إلى ثلاثة أساليب محددة تحديد وأصبح نسبياً ، وموثقة بشكل جيد وتمثل للهياكل والتي المختلفة . وهي أسلوب "مشروع التلاميذ منخفضي الإنجاز" في إنجلترا ، وأسلوب "الجناح للجميع" ، الذي مشأ في الولايات المتحدة وانتشر بعد ذلك على نطاق واسع ، وأسلوب "إصلاح القراءة" الذي طوره أحد الباحثين في نيوزيلندا وانتشر أيضاً على نطاق واسع

الهياكل وروحه الفعل :

إصلاح القراءة

بعد برنامج إصلاح القراءة أكثر البرامج الخاصة بمنخفضي الإنجاز ذيوماً وانتشاراً وتقيماً ونصف مبتكرة البرنامج ماري كلاي Marie Clay ، البرنامج مائه "فرصة ثانية للتدخل المبكر" (Clay 1993: 96) لأنه يهدف إلى اكتشاف الأطفال الصغار بمجرد أن تظهر عليهم أعراض

الصعوبات وتقديم تدخل مكثف لهم مما يمكنهم من الإنجاز بنفس مستوى وملاء الدراسة يستهدف البرنامج الأطفال الذين يكونون أقل للتلاميذ إنجازاً في القراءة والكتابة بين نظر انهم

في المدرسة بعد عام واحد من الدراسة . ويحصل هؤلاء الأطفال عندئذ على تعليم فردي على يد مدرس مدرب لتدريب خاص بشكل دوري ومنظم (يوماً لمدة 30 دقيقة في اللمتاد) . وتبدأ التعليم بتشخيص مهارات القراءة الحالية لدى الطفل (مع التركيز بشكل خاص على نقاط القوة لديه) ثم الانتقال إلى تدعيم هذه للمهارات بما يتفق مع نموذج تنمية مهارات القراءة الذي أعدته كلابي وهذا النموذج يسمح بالتعامل مع "المهارات الفرعية" للقراءة (الوعي الصوتي ، التعرف على الحروف والكلمات وغير ذلك) مع تشجيع الطفل أيضاً على التعرف على النص واستخلاص معنى منه ، سواء بالقراءة أو الكتابة . ويكون هذا الأسلوب فردي تماماً طوال مراحل العملية ، مع الاحتفاظ بسجلات دقيقة والتخطيط الفردي من جانب المدرس . وبمجرد أن يحقق الطفل تقدم يكفي للإنجاز بنفس مستوى أقرانه (بعد 12 - 20 أسبوعاً عادة) يتوقف البرنامج على أساس أن الطفل سيواصل التقدم من خلال التدريس الجديد داخل الفصل .

يعتمد أسلوب إصلاح القراءة على أساس تدريسي واضح ، استناداً إلى أن البرنامج يقدم نموذج مباشر لتنمية مهارات القراءة ونظرة مباشرة بنفس القدر لما يجب أن يقوم به المدرس لتعزيز هذه المهارات . ويشترط هذا الأسلوب ، ضمن جملة شروط أخرى ، أن يخضع المدرسون المشاركون فيه لتدريب متخصص . ومع ذلك ، ثمة تحذيران : الأول ، أن تنمية مهارات القراءة وتدخل المدرس تكون مشتركة مع كل المدارس وبشكل غير محير . وفرضية أن القراء الذين يتميرون بالطلاقة همرون بالمرحلة نفسها ويعانون من الصعوبات نفسها ، بدرجات متفاوتة من الجاه (Clay 1972, 1976) . ومن ثم فإن تكثيف دعم تنمية القراءة ونقله بشكل فردي هو الذي يمثل التوجه المميز لإصلاح القراءة . أما التحذير الثاني فهو : سواء أكانت دلالات طرق تدريس إصلاح القراءة متميزة أم لا ، فإنها تركز بشكل ضيق على اكتساب مهارة القراءة والأسلوب الذي تبناه البرنامج لم يتطور حتى الآن بحيث يطق على النهج الدراسي كله . وتحتضن مسألة إلى أي حد يمثل هذا الأسلوب طريقة من طرق التدريس وإلى أي حد يعتبر بمثابة مجموعة من الأساليب الفنية ، لجدل كبير

ويتفق ذلك مع الأسلوب غير المباشر للإنجاز المنخفض الذي يقوم عليه البرنامج . ورغم أن

إصلاح القراءة يكون مهم للعاية في تحديد الصعوبات العبية التي يعاني منها الأطفال ، كل على حدة ، في تعلم القراءة ، لم تبدل أية محاولة لتصميم ذلك على تفسير نظري واسع للسبب وراء انحصار أداء بعض الأطفال في المدرسة . ويوجد ما يشير إلى أن البرنامج يكون فعالاً بشكل خاص للأطفال المنحدرين من أسر فقيرة (Syiva and Hurry 1995) وأن هؤلاء الأطفال يمثلون أكبر مجموعة بين المجموعات المتأخرة (Douette 2002) ومع ذلك لا يتم اختيار الأطفال على أساس دخل الأسرة ولا يسمى البرنامج إلى التدخل في عامل للحاصرة الظاهري الخاص بصعوبات القراءة بل على العكس ، إذ إن اعتماد البرنامج على نموذج لتنمية القراءة قابل للتطبيق على نطاق عالمي يؤدي إلى تقليد لأي أسلوب لتحديد الأسباب مما يساعد على فهم الصعوبات التي يعانيها الأطفال . ولكن أياً كانت الأسباب الرئيسة لفشل الأطفال ، تظل مهمة القراءة دون نفي ومن ثم فإن عملية مشاركة الطفل والأشكال الفعالة للدم تكون متشابهة بالنسبة للجميع . وفي هذا التحليل ، يعتبر انحصار الإنجاز نتيجة من نتائج العشل الوظيفي في مجالات معينة من المهارات . وهذا هو السبب بالطبع في أن الطفل قد يتقدم في فصول الدراسة العادية بمجرد إجادته لهذه المهارات .

وإصلاح القراءة يكون مهماً بشكل خاص من وجهة نظرها لأنه احتل مكانته باعتباره أحد الأساليب "العلاجية" الطويلة الخاصة بالتحصا في الإنجاز (انظر على سبيل المثال ، من بين العديد من المراجع الأخرى (Sampson 1975; Tansley 1967; Westwood 1975) وهو يعد بقاءً واحداً من أفضل الأساليب الفعالة التي خضعت للتقييم وأكثرها ثباتاً ويتطوي بعض الأسس والفوائد الطويلة والتجريبية . ومع ذلك ، وكما أشار وودز (Woods) وهندرسون (Henderson 2002) يشترك مع سائر أفراد عائلة الأساليب العديدة المصروفة في التركيز على الكمية التي يتصرف بها الأفراد بالنسبة لخواص محددة في المهج الدراسي (والتي يطلق عليها "المهارات الأساسية") . ويؤيد بشكل ما أحد أساليب التدخل القوية دون الاهتمام بالعوامل الأساسية الأخرى التي قد يكون لها دلالة في تحصا في الإنجاز .

السجاح للجميع

بدأ برنامج السجاح للجميع كبرنامج لإصلاح المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة مستنداً إلى فكرة عدم وجود طريقة تدريس متصلة للطلاب ذوي الإعصار للخفض ، والتركيز بدلاً من ذلك على إستراتيجيات مع الإحراق في التعلم . ومعظم المدارس التي شاركت في برنامج السجاح للجميع بها أعلية من الأطفال الذين يعيشون في ظروف حرمان اقتصادي ويصف البرنامج نفسه بأنه :

السجاح للجميع أسلوب شامل لإعادة هيكلة المدارس الابتدائية لضمان نجاح كل طفل . ويركز البرنامج على المنع والتدخل المبكر لتوقع أية مشكلات في التعلم وحلها ... ويرود برنامج السجاح للجميع المدارس مواد دراسية تعتمد على الأبحاث . والتطوير المهني المكثف للإستراتيجيات المعترف بها الخاصة بالتوجيه والتقدير وإدارة الفصل والتدريس الفردي لأطفال المرحلة الابتدائية الذين يحتاجونه ، وعلى أساليب الدعم الأسري المعالة (Success for All Foundation 2000)

يهدف برنامج السجاح للجميع إلى منع الصعوبات ، خاصة صعوبات القراءة ، بقدر الإمكان ، أو تقديم دعم مكثف في مرحلة مبكرة لمن يعانون من صعوبات . ومن بين مكوناته الأساسية منهج القراءة الذي يعتمد على الأساليب التطبيقية الصالحة ، مثل تنمية مهارات اللغة للتفوق ، وربط الأساليب الصوتية بالمعاني ونشاطات التعلم التعاونية . ويركز الأسلوب على الحكايات وعلى كتابات الأطفال مثل استخدام "كتب كبيرة" و"الحكايات المشتركة" - ويتطوي على اختبارات دورية للقراءة . وقد تم تدريب مجموعة من موظفي الدعم للتعامل مع المدرسين بما يسمح "بإعادة تقسيم للمجموعات" إلى فصول صغيرة للقراءة ، على أساس مستويات الأطفال في القراءة . ومن العناصر الأخرى المهمة المكونة لبرنامج السجاح للجميع عنصر "معلمي القراءة" المريدة للطلاب الذين يعانون من صعوبة في التقدم عما يتبع وأقرانهم . ويخدم ذلك عادة الاطلاع على بعض نشاطات الشجع الدراسي مثل سائر تلاميذ الفصل أو للمجموعة من خلال حصص فردية إضافية . وفي هذا السياق نجد أن هناك أوجه تشابه واضحة بين برنامج السجاح للجميع ومشروع

إصلاح القراءة ومع ذلك يختلف الأحياء عن الأول في بعض النواحي المهمة أولاً أن الأسلوب قد اتمد من القراءة ليشمل مواضيع أخرى من المنهج الدراسي للمرحلة الابتدائية - الحساب ، والعلوم والمواد الاجتماعية - حتى السنوات المتوسطة ثانياً أن أسلوب النجاح للجميع يذهب إلى إعداد 'فريق دعم الأسرة' الذي يهدف إلى إشراك الآباء في الحياة المدرسية ، ويقدم لهم تدريبات للقراءة مع أطفالهم وتعديل سلوكهم وفريق دعم الأسرة يتدخل أيضاً في مسائل الانتماء في الدراسة والتعب والمشكلات السلوكية في المدرسة تبع المشكلات ذات الحدود المالية والأسرية من إعالة التعلم ثالثاً ' والأهم من ذلك كله أن برنامج النجاح للجميع يعتبر بمثابة برنامج لإعادة هيكلة المدرسة كلها وليس مجرد أسلوب لتدريس هذه المادة أو ذاك من مواد المنهج الدراسي ولهذا السبب ، نتوقع من المدارس أن توفر دعماً كبيراً من جانب العاملين بها قبل تنفي هذا الأسلوب ، وتعيين مساعد مدرب والمواظبة على تدريب المدرسين وتتوقع من مديريها المشاركة في "قيادة الأكاديميات" .

وهذه العروق تنعكس بصورة مشيرة لاختصاص الإنجاز فعلى سبيل المثال يصف روبر سلايف Robert Slavin ، مبتكر أسلوب النجاح للجميع تأثير العسل في القراءة قوله

الطلاب الذين فشلوا بالعمل في القراءة يعانون غالباً من قلق واضح ، وانخفاض الدافعية وسوء السلوك ، وعدم اهتمام الذات وإستراتيجيات تعلم غير فعالة قد تعيق التعلم .. وفي برنامج النجاح للجميع ، قد توفر تفسير القراءة الموثقة بالأبحاث الخاصة بمرحلة ما قبل المدرسة ورياض الأطفال والسنة الأولى ، والتعليم الفردي وخدمات الدعم الأسري للطلاب المعرضين للخطر فرصة جيدة لتنمية مهارات قراءة تكفي لمواصلة بقائهم خارج نطاق التعليم الخاص أو أن يتحسن أدائهم أنصلي في التعليم الخاص .

(Slavin and Madden 2001 299)

ومفهوم "الخطر" مهم للعناية هنا ، مثلما هو مهم في معظم الأبحاث الأمريكية الخاصة بالخصائص الإنجاز وفي هذا السياق ، يشير الخطر إلى العوامل الأسرية والاجتماعية والاجتماعية التي قد تؤدي إلى العسل المبكر في المدرسة . وهذا العسل يؤدي إلى الآثار الثانوية التي تحول الأطفال من

دارسين يعانون من صعوبات في برامج معينة إلى تلاميذ متحفزي الإنجاز في كل للحالات . وكما هو الحال في مشروع إصلاح القراءة ، يستلزم برنامج القراءة للجميع إستراتيجيات تعتمد على الأبحاث لتتعلب على الفشل سرعة أو فتحة إجراءات مسبقة ، وهو الأنصل ، قبل ظهور الآثار الثانوية . ومع ذلك فإن عنصر التدخل الأسري في البرنامج يشير أيضاً إلى نية التدخل المباشر في عناصر الخطوة الرئيسية . وبالإضافة إلى ذلك وبطراً لأن إصلاح القراءة موجه لأعداد صغيرة من الأطفال الأقل إنجازاً ، نجد أن برنامج التحاق للجميع موجه للمدرسة كلها على أساس أن كل الأطفال أو معظمهم ، في المناطق شديدة الفقر ، يكونون أكثر عرضة للفشل

ويشير ذلك تساؤلات حول مدى اعتبار برنامج النجاح للجميع أسلوب رئيسي من أساليب طرق التدريس ، أو إذا كان ينطوي على أية عناصر تدريسية أصيلة فهو ينتمي إلى عائلة الأساليب التي تنشأ من فاعلية المدرسة وحركات التحسين والتطوير ، التي تركز على الأساس لخصائص المدرس والمؤسسة في دعم تعلم الأطفال أو كبحه (Teddlie and Reynolds 2000) . واستناداً إلى هذا الرأي ، إذا كانت المدرسة حسنة التنظيم والإدارة وإذا نسي المدرسون ذوو المهارات الجيدة أساليب تعتمد على الأبحاث ، يمكن تقليل انخفاض الإنجاز بدرجة كبيرة أو القضاء عليه تماماً في واقع الأمر (انظر على سبيل المثال Reynolds and Forrell 1996) . وذلك له دلالتان إنه يقلل إلى أدنى حد الدور الذي يمكن أن تلعبه أية إستراتيجيات "متميزة" من الإستراتيجيات اللازمة لمختلف مجموعات التلاميذ ويتحدث سلاتين Slavin على سبيل المثال عن "الوقف الدائم للتدخل" (Slavin et al. 1994) - تقليل عملية تمهيد الأوضاع المناسبة في البرامج الخاصة باعتبار ذلك أحد أهداف النجاح للجميع . وهو يقلل أيضاً من أهمية الفروق بين أسلوب البرنامج الخاص بالتلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة وبين نظرائهم

الطلاب الخاصين لبرامج تعليمية فردية الذين تظهر عليهم إعاقات تعلم أو مشكلات مرتبطة بها يتم علاجهم نفس الطريقة التي يملح بها الطلاب الآخرون في برنامج النجاح للجميع . بمعنى أنهم يحصلون على التعليم وجهاً لوجه إذا كانوا يحتاجون ذلك ، ويشاركون في فصول القراءة المناسبة لمستوى قراءتهم وعضون بقية اليوم في ممارسة

نشاطات مناسبة لعمرهم ومعلومهم أو مدرسي القراءة الذين يدرسون لهم يكونون غالباً من مدرسي التعليم الخاص، ولكن لا تتم معاملتهم مع ذلك بطريقة مختلفة

(Slavin and Madden 2001: 299)

ثانياً أن التركيز على المدرس وفاعلية المدرسة فيما يتعلق بكل الأهداف والواجبات يحصل رد فعل انحعاض الإنجاز خارج مجال طرق التدريس فإستراتيجيات طرق التدريس لا تعتبر جزءاً من أسلوب النجاح للجميع فقط، ولكن لم ينصح ما إذا كانت مجموعة من مثل هذه الأساليب، التي أثبتت الأبحاث صلاحيتها، تمثل بالفعل طريقة تدريس مثالية. وللواقع أنه برغم طرح أسئلة مماثلة حول مشروع إصلاح القراءة، فإن برنامج النجاح للجميع لا ينطوي حتى على النموذج المباشر لتسمية القراءة الذي يميز برنامج ماري كلاي.

برنامج التلاميذ الأقل إنجازاً:

يحتل برنامج التلاميذ الأقل إنجازاً من البرنامجين الآخرين في أنه يستهدف الفارسين الأكبر سناً في المرحلة الثانوية حيث يكون انحعاض الإنجاز والتساقط الثانوية المرتبطة به قد ترسخت بالفعل. وحينما بدأ في تطبيقه في 1982، كان بمثابة أول مبادرة لتطوير النهج الدراسي في الوقت الراهن والذي يتم تمويله من الحكومة المركزية مباشرة. وقد نشأت نتيجة قلق الحكومة بشأن نسبة الـ 40% من الطلاب الأقل إنجازاً في سن الدراسة الثانوية الذين كانوا يتركون المدرسة بمؤهلات محدودة أو بدون مؤهلات على الإطلاق. (DES 1989) وكانت الامتحانات العامة في ذلك الوقت (من مستوى GCSE و GCE) غير مناسبة لهذه المجموعة، الذين كانوا يظلون نائمين في سنواتهم الأخيرة من الدراسة بلا هدف ويقطعون عن أي منهج دراسي يعتمد على المواد التي فشلوا فيها بالفعل

وكانت الأهداف المعلنة لمشروع التلاميذ محصني الإنجاز هي:

- (1) تحسين الإنجاز التعليمي للتلاميذ الصنفين الرابع والخامس بالتحديد (في الدراسة الثانوية) الذين لم تصمم لهم الامتحانات الحالية في سن 16+ والذين لا يستطيعون

استعادة كاملة من المدرسة

(2) تنفيذ ذلك من خلال تحويل اتجاه تعليمهم عن النظرة الصيغة الحاصرة أو تلميذ المنهج الدراسي وأساليب التدريس غير المناسبة إلى أساليب أكثر ملاءمة لاحتياجاتهم ومن خلال الانجاء العملي في معظم ما يتم تدريسه ، لإعدادهم لمواجهة الترامسات مرحلة البلوغ والرشد وعالم للعمل ومن أجل تحسين احترامهم لأنفسهم وداقتهم .

(DES 1988: 7)

ويعمل البرنامج من خلال توجيه التمويل الوطني إلى سلطات التعليم المحلية ، التي تدعم بدورها المبادرات التي تنطق في المدارس التابعة لها وباشتاء الدهوة إلى استكشاف حلول بديلة ، ووسائل غير تقليدية لحل مشكلات الدارسين منخفي الإنجاز ، كانت هالك مواصمات مركبة محدودة حول مامية معايير الاختبار التي يجب أن تستعملها المدارس لتحديد مجموعتها المستهدفة ، أو بالتحديد ما يتمس عليها فعله إزادهم بمجرد تحديثهم والتعرف عليهم وكما أشارت مديرة تفتيش المدارس الوطنية عند تقييمها لمشروع التلاميذ منخفي الإنجاز ، تتمثل أسباب انخفاص الإنجاز فيما يلي :

صعوبات تعلم معينة ، والإعاقات الحسدية ، ولشكلات السلوكية ، والانجاهات السلية غير الاستيعابية ، وسوء العلاقات مع مدرس أو أكثر من المدرسين ، وانخفاص تولعات المدرسين والتلاميذ وأمالهم ، أو العمل غير المناسب أو سىء التخطيط وسىء التنظيم وسوء التدريس .

(DES 1990: 2)

ولذلك شارك في المشروع عملياً مجموعة كبيرة متنوعة من الدارسين وأشاروت مديرة تفتيش المدارس الوطنية إلى أن بعض المدارس قامت ببساطة بإعادة تصميم توجهها الأساسي أو فصلها العلاجي كمشروع التلاميذ منخفي الإنجاز ، وبعضها الآخر طلب من المدرسين تحديد التلاميذ في السنة الثالثة من المرحلة الثانوية الذين يرون أنهم يعانون من صعوبات في "أهداف الامتحانات الخارجية الحالية" (DES 1988: 6) .

وكان عدد التلاميذ الذين تم تحديد في أية مدرسة من مدارس مشروعات التلاميذ منحصر في الإنجاز محدوداً بسبب الموارد وليس بسبب أية اعتبارات تعليمية أخرى، برغم أنه في حالات أخرى كانت تتاح للتلاميذ ذوي القدرات الكاملة فرصة المشاركة. وكانت أعداد الأولاد تتوقف أعداد البنات بنسبة 2 إلى 1 عادة، مما يعكس اختلاف معدلات الإنجاز، ولكنه ربما يعكس أيضاً التكرار الوحي في نطاق النشاطات المقدمة عادة. ويشمل ذلك عادة حبرات العمل والأماكن المناسبة والنشاطات الخارجية. وبالمثل ظهرت مجموعة كبيرة من الأساليب بدرجات متباينة من التركيز على التعلم خارج المدرسة، والتنمية الشخصية والاجتماعية، والأساليب ذات التوجه العملي نحو الموضوعات الأكاديمية والتعليم للمهني وغير ذلك. وصلاوة على ذلك، كانت هناك بعض سلطات التعليم للحلقة التي تركز برامجها على مراكز النشاط خارج المدرسة أو على مهارات رئيسية، مثل مهارات التصكير أو المهارات اللفظية (Wetton and Haywood 1987). ومع تطور مشروع التلاميذ محفزي الإنجاز، تحول التركيز من "الإنجاز"، الذي يعرف بإيجاز بأنه مؤهلات أكاديمية، إلى الإنجاز والتحقق بمعاييرها الواسع، بحيث يشمل ذلك الكفاءة الشخصية والاجتماعية. وقد خلصت منهية نعتيش المدارس الوطنية إلى أن:

هناك تقدم ملحوظ في اعتبار التلاميذ لدواتهم وفي نمو وتطور الخصائص الشخصية والاجتماعية، ولكن مستويات العمل الأكاديمي ظلت منخفضة بشكل محبط

(DES 1988: 18)

وتتبع مشروع التلاميذ منحضي الإنجاز يعكس إلى حد ما العشل الأولي في تفسير طبيعة انخفاض الإنجاز وأسبابه. ومع ذلك، كان العامل المشترك في البرامج كله هو فرضية أن هناك بعض المدارس لم تكن الأساليب الأكاديمية "التقليدية" مناسبة لهم. وانحياز الإنجاز لدى أفراد هذه المجموعة يعكس بقاء قدرتهم المحدودة على التكيف مع ما تقدمه المدرسة عادة. وقد بدأ مشروع التلاميذ منحصر الإنجاز من تطبيق أساليب الطلاب محفزي التحصيل التي كانت معروفة منذ وقت طويل في التعليم "للعلاجي" والتعليم الخاص (انظر على سبيل المثال Schonell

وهي الأساليب التي تركز على القصور الإدراكي لدى أفراد هذه المجموعة ومن ثم الطامح للمير للتدبير التي يجب اتخاذها معهم . وهذا التقليد استمر بالطبع حتى وقتنا الراهن ، مع اعتماد حكومة ويست منيستر تدعم البائل المهمة للتلاميذ الصغار الذين يكون أداؤهم مخصصاً في أي منهج دراسي يعتمد على الامتحانات اعتماداً مطلقاً (DIES 2002)

ومع ذلك فقد نشأ مشروع التلاميذ محففي الإنجاز أيضاً من إدراك أن انحصار الإنجاز كان على الأرجح نتيجة لعزل المدرسة في نهضة "متاحها الدراسة وأساليبها التدريسية غير المناسبة" لتتناسب مع القصور الذي يعاني منه الطلاب محفصو الإنجاز أنفسهم . ولم يكن ذلك يمثل سوى خطوة تصيرة للتحويل من هذا الوضع والانتقال إلى بحث مدى ملائمة ما تقدمه المدرسة لكل طلابها . ومن ثم ليس من قبيل المصادفة أن مشروع للتلاميذ محففي الإنجاز كان يدرس في الوقت نفسه تطبيق أساليب جديدة على التلاميذ محففي الإنجاز ، وقد أثارت مبادرة التعليم المهني والعلي جدلاً مماثلاً حول ضيق ومحدودية المناهج الدراسية المدرسية الخاصة بكل التلاميذ وقد اتسع نطاق هذا الخلاف ليشمل إنجلترا كلها مع التطبيق الحالي للمؤهلات المهمة الوطنية العامة باعتباره جزءاً من محاولة رفع مكانة التعليم المهني في النظام الإنجليزي (Yeomans 2002) .

ثمة شكوك حول ما إذا كان مشروع التلاميذ محففي الإنجاز يحسد حقاً طريقة تدريس متصيرة لهؤلاء التلاميذ . وقد كان هذا المشروع معيماً بالطبع متطور "أساليب التدريس" التي كانت صامبة للتلاميذ محففي الإنجاز ، برغم أنه لم يتصح أن طبيعة هذه الأساليب كانت واضحة تماماً بما يتخطى التركيز العارض على الطرق "العلمية" و"المهنية" . ويبدو أيضاً أن الفرق بين أسلوب التدريس والشهج الدراسي يكون هامضاً في مشروع التلاميذ محففي الإنجاز ، كما هو الحال في كل المبادرات المماثلة . ولم يتصح أبداً بعد ما إذا كان الطلاب يتعلمون الأشياء نفسها مثل مفرانهم من خلال الخبرات للحتلة أو سواء كانت هذه الخبرات تتيح لهم تعلم أشياء مختلفة هذا فضلاً عن أن التعميم من مشروع التلاميذ محففي الإنجاز إلى الانتقادات الخاصة بمحدودية وصالة ما تقدمه المدارس لكل المدارس ، يلقي بوع من الشك والريبة على أية مراحم تدمي غير أسلوب التدريس . وظهور مبادرة التعليم المهني والمهني تشير فيما يبدو إلى أن مشروع التلاميذ

منخفضي الإنجاز كان محروم تجريب لمجموعة من المناهج الدراسية وأساليب التدريس البديلة التي لها تطبيقات جيدة بخلاف مجموعة التلاميذ منخفضي الإنجاز

ما هو الوضع للمعز

لغة عدة استنتاجات يمكن استخلاصها من هذا العرض للوحد

— لا يوجد أسلوب واحد يحدد التدابير اللازمة للطلاب منخفضي الإنجاز ، ولذلك فإنه حتى إذا كانت الأساليب التي استعرضناها تنطوي على عناصر تدريسية ، فمن الصعب إخراج بأن هناك طريقة تدريس وحيدة متميزة . إذ يعتمد الأمر حاليًا على كيفية تحديد الفئة ، وما هي مصادر الصعوبات التي يعانون منها ومعالجة مواءمة المنهج الدراسي ذات الأولوية

— إن الأساليب تركز على نواحٍ أخرى من التدابير بنفس قدر التركيز على طرق التدريس (إن لم يكن أكثر) . وجودة التدريس وفعالية المدرسة كمؤسسة وطبيعة المنهج الدراسي المقدم ومعالجة الدعم المقدم من الأسرة تظهر جميعها كمعامل مؤثرة بدرجة أو بأخرى في الأساليب المختلفة — حينما تنطوي الأساليب على بعض العناصر التدريسية الواضحة ، تكون هناك بعض الشكوك حول مدى تطور هذه الطرق التدريسية . فقد تتخذ شكل مجموعة من الأساليب الفنية التي ظهرت بشكل تجريبي "عملي" في حقل أو آخر من حقول المنهج الدراسي

— برغم تطوير الأساليب وإعدادها للتطبيق على الطلاب منخفضي الإنجاز على وجه التحديد ، إلا أنها قائمة للتعميم على كل المدرسين . وبعض النظر عن مدى إرجاع للصعوبات التي يعانيها هؤلاء الطلاب إلى خصائصهم كمجموعة ، فإنها تمكّن يقياً فشل المدرسة في الاستجابة بشكل مناسب لهذه الخصائص . والأساليب المعتمدة تتخذ شكل تحسين جودة ما تقدمه المدرسة بطريقة ما . وهذه الخطوة المتطورة تكون عندئذ متاحة ، بالطبع ، لجميع الطلاب .

ربما تكون النقطة الأخيرة نقطة أساسية لهم وضع محققين الإنجاز بالنسبة للاستئالة للطلووحة في هذا الكتاب . ونظراً للصعوبة تفسير الصعوبات التي تعانيها هذه الفئة من حيث أشكال المعز الصحي أو الحالة ، ليس شمة سبب لافتراض أنهم لا يستطيعون التعلم وأنهم قد يتعلمون بنفس

الطريقة التي يتعلم بها عالية نظرانهم . ومن ثم فإن المسألة الأساسية ليست مدى الحاجة إلى طريقة تدريس "خاصة" ، ولكن النغمة الأساسية هي لما ثبت أن طرق التدريس "العامة" التي تطبق بطريقة "ثابتة" غير فعالة مع هذه المجموعة . والمراجع الثلاثة التي عرضناها تقدم مجموعة من التفسيرات الصعبة غير المباشرة (أحياناً) من حيث عدم ملائمة مناهج التدريس وفشل المدرسين في استخدام أساليب تدريس موثقة بحثياً ، وعدم توافر المدمج الأسري الفعال وغير ذلك . ونظراً لأن هذه البرامج تحاول التوصل إلى وسائل لتقديم طريقة تدريس "منظمة" أكثر فعالية ، فإنها تركز على الفرضية التي بدأ بها محررو هذا الكتاب تفدهم . وهي أنه لا توجد طريقة تدريس "خاصة" مميزة للأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ، ولكن هذه الطرق التدريسية العامة يمكن تقديمها لهم في ظل ظروف خاصة . وبالنسبة لبرامجنا الثلاثة تشمل هذه الظروف كل من التعليم الفردي والمدمج الأسري المعمر والتدريس المكثف والاحتوى الدراسي المرتبط بالأطفال واحتياجاتهم وغير ذلك .

ومع ذلك لا يوجد سبب يبرر ضرورة تركيز تفسير الصعوبات التي يعانيها الأطفال والتدخلات اللازمة للتغلب عليها على كل ما يحدث داخل الفصل فقط . فكما رأينا يعالج برنامج النجاح للجميع مسائل قيادة المدرسة والمؤسسة والمدمج الأسري للمدرسة . والأساليب الأخرى تكون أوسع نطاقاً . فعلى سبيل المثال ، تربط الأبحاث الأساسية حول "المعاقرة" التعليمية انخفاض الإنجاز ليس فقط بالعوامل الخاصة بالمدرسة أو حتى بالعوامل الأسرية ، وإنما تربطها بالمجتمع العام والعوامل الاجتماعية والثقافية . وتمثل دلالة ذلك في أن التدخلات يجب أن تتم عبر جبهة واسعة (انظر على سبيل المثال Wang et al. 1997; Balfanz 2000; Franklin 2006) . وبالمثل يرى الاقتصاديون أن انخفاض الإنجاز يرجع إلى الفقر ، ويمكن معالجته بطريقة مثلى بالقضاء على هذا الفقر ومواجهته (Robinson 1997) . وأخيراً هناك أحد التعليقات المتطرفة تقول إن انخفاض الإنجاز ناتج من الفقر المنتظم والمالم للفتات الاجتماعية المحرومة ولا يمكن تمييزه والقضاء عليه إلا بإجراء تغييرات سياسية جوهرية . ومن ثم فإننا بحاجة إلى "طريقة تدريس للمعاقرين" (Freire 1972) بحيث تستخدم عمليات التدريس والتعلم لتحقيق أهداف سياسية مباشرة .

وذلك كله إنما يدكرنا بأن التفاعلات التي مركز على التعليم بين المدرس والطالب والتي سميتها "طريقة تدريس" تعد في واقع الأمر جزءاً من شبكة أكبر من العمليات التعليمية والاجتماعية التي ينتج عنها أنماط من الإنجاز والصعوبة داخل المدارس وإعداد طرق تدريس خاصة أو ذات شروط خاصة لتقديمها ربما يكون لها دور في التغلب على الصعوبات التي تعانيها الفئات الأخرى. ومع ذلك، لا يمكن فصل هذه التطورات، في حالة متحفزي الإنجاز على الأقل، عن سياقاتها التعليمية والاجتماعية الأوسع. وقرار تحديد الدارسين متحفزي الإنجاز، وقرار تحديد محور الاهتمام في هذه السياقات وقرار كيفية التعامل مع العمليات التي تؤدي إلى تحاضن الإنجاز، تعد جميعها قرارات ذات بعد سياسي. ولا يمكن أن نعتل من تحدي أو دعم الوضع الراهن الذي يؤدي إلى نتائج مختلفة بالنسبة لمختلف الفئات والطابع "الخاص" في طريقة التدريس اللازمة لمحفزي الإنجاز ربما يتمثل في أنها تطور أساليب فنية للتدريس وللتعلم تختلف عن الأساليب المستخدمة مع الفئات الأخرى. وبدلاً من ذلك ربما يكون البعد السياسي هو العامل المؤثر. وسواء قررنا ذلك أم لم نقره، فإنها تمثل طريقة تدريس للمفهورين على نحو لا سبيل إلى اجتنابه.

ملخص

طبعة للجموعة

- هناك تساؤلات حول ما إذا كانت هذه الفئة مرتبطة بالاحتياجات التعليمية الخاصة أم لا
- توجد فروق في التعريف على المستوى الوطني، عما في ذلك تعريفها بالغة المعرضة للخطر فئة احتياج الدعم الإضافي.
- هناك شك حول مدى ما يمكن اعتباره احتياجات تعليمية خاصة
- الفروق في نظم التعليم تؤثر على الفروق السكانية، مثل نظم الاعتماد
- اللغة مائعة التحديد والتنوع والتفيرة تعرف بفئة محفزي الإنجاز
- ضعف الإنجاز يمثل هيكلاً تعليمياً.

طريقة التدريس

- التثاقل والتموض للمحيط بهذه العنة يشير إلى عدم وجود طريقة تدريس وحيدة لها
- التسميرات المختلفة قد تؤدي إلى تدخلات مختلفة ، بل حتى إلى تدخلات غير تعليمية
- تم عرض ثلاثة نماذج شهيرة .
- برنامج إصلاح القراءة ينطوي على أسلوب تدريسي واضح ولكنه لا يقتصر على فئة محصية الإنجاز فقط . وهناك تساؤل حول تكييف البرنامج
- برنامج النجاح للجميع يعتمد طريقة تدريس متصلة لمحصية الإنجاز . وينطوي على أهداف وقائية والتركيز الأشمل مقارنة ببرنامج إصلاح القراءة ، ويستخدم التعلم التعاوني المعلمين الفردين . ويهدف إلى التدخل في عوامل الخطر الرئيسية
- يعرف برنامج التلاميذ محصية التحصيل عن تدابير النجاح الدراسية الضيقة / غير المناسبة ، ويضم مجموعة كبيرة متنوعة من التلاميذ ، بمن فيهم من يعانون أنواع عجز تقليدية ، ويركز على الإنجاز العام وليس على التحصيل الأكاديمي

النتائج الدراسية

- نتائج برنامج التلاميذ محصية الإنجاز على علامة تدابير النجاح الدراسية الأكاديمية التقليدية في المرحلة الأساسية الرابعة ، المرتبطة بالأساليب المهنية لهذه العنة
- برنامج النجاح للجميع ينطوي على تدخلات أشمل غير مدرسية

المعرفة

- لا تعتبر أحد المواضيع المهمة المطروحة للنقاش في هذا الفصل .
- فهم أسباب انخفاض الإنجاز يكون وثيق الصلة بنوع التدخلات المطبقة

حالة العروق العامة مقابل العروق الفردية كأساس لطرق التدريس
 — لا يوجد أسلوب وحيد لمتخصصي الإعجاز ، ولا توجد طريقة تدريس مثيرة لهم . ويعلل المؤلف
 إلى حالة العروق الفردية ولكن سياق أوسع لهم أسباب انخفاض الإعجاز
 — الأساليب المشار إليها ذات صلة وثيقة أيضاً بالمدارس الأخرى

نواحي مهمة تم عرضها :

— تركز الأساليب الخاصة بهذه الفئة المانعة على المواحي الأخرى غير التدريس للتدابير المدرسية
 وجودة التدريس ومعالجته .

— تركز الأساليب أيضاً على ما وراء الأسباب التي ترجع للطفل ، بما في ذلك التدخلات غير
 التعليمية

— طريقة التدريس هي المجال الخطأ الذي يبحث فيه عن إجابة

المراجع

- Balfanz, R. (2000) Why do so many urban public school students demonstrate so little academic achievement?, in M. G. Sanders (ed.) *Schooling Students Placed at Risk*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Beverton, S. (2003) A trans-national study of literacy policies for low attainers aged 11-14 years, in *Proceeding of the American Educational Research Association Annual Meeting*, Chicago, April.
- Biggart, A. (2000) *Scottish School Leavers Survey Special Report No. 2. Gender and Low Achievement*. Edinburgh: Scottish Executive Education Department.
- Brennan, W. K. (1974) *Shaping the Education of Slow Learners*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Brennan, W. K. (1979) *The Curricular Needs of Slow Learners: Report of the Schools Council Curricular Needs of Slow-learning Pupils Project*. Schools Council Working Paper 63. London: Evans/Methuen Educational.
- Clay, M. M. (1972) *Reading: The Patterning of Complex Behaviour*. London: Heinemann Educational Books.
- Clay, M. M. (1976) *Young Fluent Readers*. London: Heinemann Educational Books.
- Clay, M. M. (1993) *Reading Recovery: A Guidebook for Teachers in Training*. Auckland: Heinemann.
- Department of Education and Science (1978) *Special Educational Needs: Report of the*

- Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People (The Warnock Report). London: HMSO.
- Department of Education and Science (1984) *A Survey of the Lower Attaining Pupils Programme: The First Two Years*. London: DES.
- Department of Education and Science (1989) *The Lower Attaining Pupils Programme, 1982-88. Education Observed 12*. London: DES.
- Department for Education and Skills (2001) *Special Educational Needs Code of Practice*. London: DES.
- Department for Education and Skills (2002) 14-19: *Extending Opportunities, Raising Standards*. Consultation Document Cm5342. London: The Stationery Office.
- Department for Education and Skills (2003) *Excellence and Employment: A Strategy for Primary Schools*. London: DES.
- Douglas, J. (2002) *Reading Recovery National Network. National Monitoring 2001 2 Annual Report*. London: Institute of Education (<http://i/i.ice.ac.uk/schools/ncpe/pdf/Nationalreport0102.pdf>).
- Franklin, B. M. (1994) From 'backwardness' to 'At-risk' Childhood Learning Difficulties and the Centralization of School Reform. Albany: State University of New York Press.
- Franklin, W. (2000) Students at promise and risk: a historical look at risk, in M. G. Sanders (ed.) *Schooling Students Placed at Risk: Research, Policy and Practice in the Education of Poor and Minority Adolescents*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Gallford, R. (1969) *Backwardness and Educational Failure*. Windsor: NFER.
- Gallford, R. (1971) *Special Educational Needs*. London: Routledge and Kegan Paul.
- CELJ (2001) *Knowledge and Skills for Life: First results from the CELJ Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: CELJ.
- Reynolds, D. and Farrell, S. (1994) *Worlds Apart? A Review of International Surveys of Educational Achievement Involving England*. London: (Hod).
- Robinson, P. (1997) *Literacy, Numeracy and Economic Performance*. London: Centre for Economic Performance, London School of Economics.
- Sampson, O. (1975) *Remedial Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Schorell, F. J. (1942) *Backwardness in the Basic Subjects*. London: Oliver and Boyd.
- Scottish Council for Research in Education (2000) The characteristics of low-attaining pupils. *Research in Education* No 64. Edinburgh: SCRE.
- Scottish Executive (2003) *Draft Education (Additional Support for Learning) Bill (Scotland)*. Edinburgh: Scottish Executive (<http://www.scotland.gov.uk/consultations/education/deas02.pdf>).
- Slavin, R. and Madden, N. (2001) *One Million Children: Success for All*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Dolan, L. J. and Waack, B. A. (1994) *Every Child, Every School: Success for All*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Success for All Foundation (2000) *Success for All*. Baltimore: Success for All Foundation.
- Sylvia, R. and Hurry, J. (1995) *The Effectiveness of Reading Recovery and Phonological Training for Children with Reading Problems*. London: Schools Curriculum and Assessment Authority.
- Tansley, A. E. (1947) *Reading and Remedial Reading*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Tansley, A. E. and Gallford, R. (1960) *The Education of Slow Learning Children*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Teddlie, C. and Reynolds, D. (eds) (2000) *The International Handbook of School Effectiveness Research*. London: Falmer Press.
- Wang, M. C., Haerfel, G. D. and Wallberg, H. J. (1997) Fostering educational resilience in inner-city schools. *Children and Youth*, 7: 119-40.

- Westwood, P. (1975) *The Remedial Teacher's Handbook*. Edinburgh: Oliver and Boyd.
- Woods, A. and Henderson, R. (2002) early intervention: narratives of learning, discipline and enculturation, *Journal of Early Childhood Literacy*, 2(3): 243-68.
- Wooten, M. and Haywood, R. (1987) The Gateshead LAPP: pre-vocational education in a cold climate, *Forum*, 29(3): 82-7.
- Yeomans, D. (2002) *Constructing Vocational Education: From TVE to GNVQ*. Leeds: School of Education, University of Leeds (<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002214.htm>).

عرض عام ومناقشة ،

الخلاصة العامة

آن لويس وبرايم نورويتش

قادنا النقاش الأولي حول طبيعة هذا الكتاب إلى وضع الثنائيات ذات الاحتياجات التعليمية الخاصة ضمن لب بنية هذا الكتاب بحيث تشكل محوره الأساسي . وكان ذلك نتيجة مباشرة للوضع الذي وصلنا إليه نتيجة استمرارنا لخصوصية إستراتيجيات تدريس الاحتياجات التعليمية الخاصة بالنسبة للأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم (انظر المصطلح الأول) . ومن المثير أنه قد ترامن مع عملنا في هذا الكتاب قيام إدلرة التعليم والمهارات البريطانية بإصدار توجيه تصنيفي خاص بتصنيف التلاميذ حسب ثنائيات الاحتياجات الخاصة التعليلية (بم فبهم من يعانون من صعوبات بسيطة في التعلم) وذلك لأغراض التخطيط الحكومي ، ودراسة الاتجاهات ومراقبة التدخلات الخاصة بالاحتياجات التعليمية الخاصة (DfES 2003) . ولا يشير ذلك بالضرورة إلى أن هذه الثنائيات لها علاقة بعملية للتدريس ، برغم أن إدارة التعليم والمهارات البريطانية ترى أن هذه الثنائيات تكون لها دلالة مهمة في عملية التخطيط وسياسات التنمية

وقد لاحظنا أنه برغم أن المشاركين في هذا الكتاب ربما أنشأوا إلى فائدة أسس التصنيف الأخرى ، إلا أن أيأ منهم لم يفعل ذلك . وتركيزنا الأساسي على الاحتياجات التعليمية الخاصة لا

يعتبر من قبول فائدة وتبني هذه الفئات لعملية تحطيط التدريس وقد اتخذ المشاركون مواقف متعارضة حول ذلك .

طبيعة الفئات ذات الاحتياجات التعليمية الخاصة :

لم يكن تحديد طبيعة كل فئة من الفئات ذات الاحتياجات التعليمية الخاصة التي تم تناولها في هذا الكتاب تحديداً صريحاً مباشراً . فبعض الكتاب يرى أن التعريفات الجماعية تعكس استحسان تعريفات طيبة وأشكال محددة من المسببات (مثل مرض دوزن وصعوبات التعلم المتعددة والشديدة والصمم والعمى المصحوب بصمم والعجز البصري) وفي عدد من المصطلح المرجعية تم التمييز بين البداية المبكرة (منذ الميلاد) والبداية اللاحقة للصعوبات (العمى المصحوب بصمم) وبين التعريفات الطبية المتعارضة مع التعريفات الوظيفية (العجز البصري) ويرى البعض أن التعريفات الجماعية تعكس "الأعراض المرصية" أو الصعوبات السلوكية الواضحة (مرض التوحد، وصعوبات التعلم المتعددة والشديدة وصعوبات اللغة ، والمعوق الحركية)

كانت البيئة ، بما فيها العلاقات والنظم الاجتماعية ، عاملاً مهماً في تحديد طبيعة المجموعة بالنسبة للكتاب الذين ركزوا على فئتي مصحفي الإنجاز ومن يعانون من صعوبات بسيطة في التعلم ويربط ذلك حتماً بمروق كثيرة تظهر بمرور الوقت واختلاف المكان عند تحديد هذه الفئات ، لأنه عندما نغير السياق ، تتغير أيضاً الصعوبات المتصورة (أو تختفي) ومن ثم فإن حل مشكلات طرق التدريس الخاصة بهذه الفئات (في رأي المساهمين في الكتاب على الأقل) قد يكون أساسياً لتحسين ظهور احتياجات تعليمية غير عادية .

ويرى البعض أن العوامل البيئية تتفاعل مع العوامل البيولوجية والسيكولوجية لتحديد فئة من الفئات (المنطق والنشاط الحركي المقترط) وبدرجة أقل كانت البيئة عاملاً ومسيطراً لظهور الصعوبات في رأي الكتاب الذين كتبوا عن التوحد ومرضى دوزن والعمى وعسر التعلم والصعوبات العاطفية والسلوكية . وتتمثل دلالة ذلك في أن العوالم المدرسية الخاصة بكل من هذين العنيتين (كما هو الحال بالنسبة للفئات المشار إليها تهماً والتي كانت البيئة أحد العوامل المؤثرة

فيها) تلعب دوراً مهماً في تحديد مدى احتياج هؤلاء الطلاب إلى احتياجات تعليمية غير عادية ولا يشير ذلك في حد ذاته بالضرورة إلى حالة الفروق الفردية أو حالة الفروق العامة والواقع أن كل الكتاب قد أشاروا ، بدرجات متفاوتة ، إلى احتمال أو إمكانية ، ظهور تلازم مصاحب في الصعوبات (بما في ذلك مشكلات صحية عقلية في رأي بعض الكتاب المشاركون) . وقد تم التركيز على الصعوبات المتلازمة خاصة في الفصول الخاصة بمرض التوحد والحبوب الحركية والمسمى المصحوب بصمم والصمم ، وصعوبات التعلم البسيطة وصعوبات التعلم الخطيرة وصعوبات التعلم المتعددة والشديدة والقلق والاضطراب الحركي المفرط . ومن ثم فإن من طير المحتمل بقاء تطبيقات طرق التدريس السبعة الخاصة بعنة معينة والتي تعتمد على طبيعة هذه العنة ويربط كل المشاركين في الكتاب طبيعة كل فئة بالمتحني للشمز للأثار والتأثيرات على التعلم ، مما يشير إلى أن إستراتيجيات طرق التدريس المرتبطة بالعنايت ، حتى وإن كان ذلك فرضاً ، يجب أن تطبق على نحو مختلف . وهكذا فإن هذا الموقف يركز على الاحتياجات الفردية عند اتخاذ قرارات طرق التدريس

إطار عمل مفاهيمي : للمنهج الدراسي وطريقة التدريس والمعرفة

يثل توجه الكتاب ، الذي تمحده في الفصل التمهيدي ، في أن التدريس يعني التفاعلات التي تتم بين المنهج الدراسي وطريقة التدريس والمعرفة . ويمكن طرح أسئلة حول التخصص أو التميز بالنسبة لهذه النواحي الثلاث المتداخلة . ويستخدم مصطلح التدريس هنا بمعناه العام كي يغطي مجموعة من المسائل الخاصة بما يلي :

- ماذا : مسائل المنهج الدراسي .
- كيف : مسائل طريقة التدريس والمعرفة .
- أين : المسائل البيئية بما في ذلك الموقع والواحي الاجتماعية
- ماذا : الأساس المنطقي لمعالجة المسائل المشار إليها آنفاً من حيث القيم والالتزامات السياسية والاجتماعية والثقافية الأوسع . ونحن ندرك أن مصطلحات مثل التدريس وطريقة التدريس لا

تستخدم دائماً بهذه الطريقة ، لذا من المهم الاكتشافات إلى نواحي الموضوع المرتبطة بهذه المصطلحات شاملة الاستخدام

المنهج الدراسي

استمرصنا في الفصل التمهيدي العلاقة بين المنهج الدراسي وطريقة التدريس باعتبارها العلاقة التي يمكن أن تُحدد من خلالها أسئلة المنهج سياق الأسئلة العامة - المنهجية طريقة التدريس وقد نأيد هذا الرأي في عدة فصول حيث أبرزنا في الفصل الأول الطابع الجدلي لكيفية إمكانية تصور وتعميم أي منهج دراسي مشترك ، مثل التوجه الأكاديمي مقابل التوجه المهني ، والأساليب العملية مقابل الأساليب المعتمدة سلفاً والأساليب للحصة مقابل الأساليب المتكاملة لمواد المنهج الدراسي والشكل الآخر لم يعرض في الفصل الأول ، ولكنه ظهر في الفصل الخاص بالأطفال ذوي الاحتياجات في مجالات اللغة والكلام والتواصل كما سنعرض لاحقاً وتصميم المنهج الدراسي يتطوّر على مستويات مختلفة من العمومية والخصوصية التي يمكن من خلال معالجة الأسئلة الخاصة بالعمومية - التخصص وإذا أدرجت العمومية ضمن المستوى العام للأهداف والعيادات ، سوف يؤدي ذلك إلى اتساعها بالمرونة والبرامج المتخصصة اللازمة لبعض الأطفال (البرامج التكميلية أو الطبية / العلاجية) يمكن مزجها بالبرامج العامة وإذا أدرجت العمومية ضمن مستوى برامج متخصصة في موضوعات معينة من المنهج الدراسي ستكون الأسئلة الخاصة بمدى ملائمتها للأطفال ذوي الاحتياجات غير العادية أو الاستثنائية أسئلة مهمة وقد حدثنا في إطار العمل التمهيدي شكلين من الأشكال العامة لمواد وبرامج المنهج الدراسي التخصص وهما الشكل التكميلي أو الإضافي والشكل العلاجي أو الاسترديدي

وقد نرى للمساهمين في هذا الكتاب مواقف مختلفة حول المنهج الدراسي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمحالات معينة من مجالات الاحتياجات التعليمية الخاصة والتي تناول كل تلك النواحي المتضمنة في إطار العمل التمهيدي وقد عرضوا ذلك بطرق مختلفة ، كما هو متوقع إذ ناقش البعض مجموعة من أساليب المنهج الدراسي وأبرز الصروق الموجودة في مجال الاحتياجات

التعليمية الخاصة التي تخصصوا في دراستها ، واتخذ البعض الآخر موقفاً سلبياً ، دون الاهتمام بإبرار مدى معين في مجال الاحتياجات التعليمية الخاصة الذي يتناولونها . وكلا المذهبين بالغ ومفيد ويسهم في تكوين الصورة العامة . ومع ذلك فإن الكتاب في محمله لا يقدم رؤية محددة لكل أساليب التدريس فهو عرض تصويري للمسائل والمواقف

تشير فصول عديدة إلى وجود فروق داخلية حول مشكلات المنهج الدراسي التي يمكن إرجاع بعضها إلى تنوع أو تجانس الاحتياجات الخاصة . وفي الفصل الخاص بالصمم ، تم عرض فروق أساليب المنهج الدراسي من حيث التجانس العام للمجموعة وإرجاع ذلك إلى ثقافة الصمم التي تعتمد على استخدام الإشارة وثمة تشابه بين مجالات الصمم والمحرز البصري فيما يتعلق بتجانس المجموعة . وفي مجال المعرج البصري يعتمد وجود برامج إضافية في المنهج خاصة بالقدرة على الحركة على سبل المثال على حدة العمر ودرجته وعلى التقطع من ذلك ، أشار الفصل الخاص بصعوبات التعلم المتعددة والشديدة إلى بعض الفروق بين البرامج من حيث تبني بعض المميزات أو الوسائل الموجهة عند تصميم المنهج الدراسي . واستعرض فصلان من فصول الكتاب الأدلة الخاصة بمدى تأثير السياق الثقافي على أسلوب المنهج الدراسي . وفي مجال الصمم ، تعكس أساليب المنهج الدراسي المختلفة مدى الالتزام بما إذا كان التواصل سيتم باستخدام وسيط اللغة الإنجليزية أو لغة الإشارة الإعلانية أو لغة الإشارة ثنائية اللغة . وعلى النقيض من ذلك ، أشار الفصل الخاص بالمنخفضي الإنجاز إلى كيف يمكن ربط المنهج المدرسي بالندجات الأكبر من خارج المدرسة مع الأسرة والبيئة للمرحلة .

وأشارت فصول عديدة إلى أن خصوصية المنهج الدراسي تكون فقط على المستوى العام الشامل للمعادي العامة ، لأن تنوع الاحتياجات التعليمية يستلزم التخصص . وقد تم عرض ذلك بشكل مباشر في الفصل الخاص بمرض التوحد ، الذي يطرح مفهوم "تصميم المنهج الدراسي الشامل" والمنهج الدراسي المرتبط باحتياجات هذه الفئة أهم من المنهج الدراسي للوسع . ويرى البعض أن البرامج اللازمة لهذه الفئة تحتاج أيضاً إلى نموذج طبي أو علاجي . والفصل الخاص بصعوبات التعلم المتعددة والشديدة يشير إلى أن المنهج الدراسي الخاص بهذه الفئة يركز على التواصل

ويغطي مجالات من المنهج الدراسي . وكان ذلك مثال آخر على أولوية ارتباط المنهج باحتياجات المنة بدلاً من توسعه .

وأشارت فصول أربعة إلى أن مجالات تخصصها تحتاج إلى أسلوب من أساليب المنهج الدراسي مختلف عن التطبيقات العملية الحالية السائدة في المناهج الدراسية البريطانية برغم أن هذه الاختلافات تعتمد على مجال الاحتياجات التعليمية الخاصة . وفي الفصل الخاص بمرض التوحد قبل بضرورة الجمع بين توجهات إمكانية الوصول إلى المنهج والتوجهات العلاجية والتركيز القوي على إمكانية الوصول في التعليم الخاص لم يكن كامياً . وكان نمط أسلوب مماثل واضح في الفصل الخاص بضعف الانتباه والشلل القسط ، برغم عدم الإشارة إلى ذلك بشكل مباشر صريح . حيث قيل إنه من المهم حد تعليم الأطفال الذين يعانون من ضعف الانتباه والشلل القسط التغلب على الصعوبات من خلال التعامل مع نقاط القوة ، مع التركيز في الوقت نفسه على برامج تقليل تشتت الانتباه والتهور . وأشار الفصل الخاص بضعف الانتباه والشلل القسط أيضاً إلى أن برامج المنهج الدراسي يجب أن تكون أكثر مرونة وأن تتناسب مع أنماط تعلم التلاميذ . ويعتمد ذلك على حجة أن نمط المناهج الدراسية الحالية وتوجه محتاتها تدخل ضمن مسببات ضعف الانتباه والشلل القسط . واختلاف المنهج الدراسي بالنسبة للأطفال ذوي الاحتياجات في الكلام واللغة والتواصل ينطوي على انحراف عن مواد المنهج المجمعة والتحول إلى الأسلوب المتكامل ، خاصة بين تعلم المواد وتعلم اللغة . وبالنسبة لفئة صعوبات التعلم المتعددة والشديدة يعتبر إعداد برنامج تفاعل مكثف بمثابة انحراف عن أسلوب توجه المنتج أو أسلوب تحديد الهدف .

ويستمر في الفصل الخاص بمختصي الإنجاز مدى ملاءمة تدابير المناهج الدراسية الأكاديمية التقليدية للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 13-16 سنة (المرحلة الرابعة الأساسية)

ومن المثير أنه علاقة واضحة بين هذه المجالات المختلفة للاحتياجات التعليمية الخاصة التي يطالب فيها المهامون بإجراء تعديلات في التطبيقات العملية السائدة في المناهج الدراسية ويتمارض ذلك مع مجالين مترابطين من مجالات الاحتياجات التعليمية الخاصة ، هما - الصمم

والعجز البصري (العجز الحسي) حيث تشير الفصول إلى الحاجة إلى برامج حاسوبية إضافية وفي مجال العجز البصري ، توجد برامج تركز على القدرة الحركية ، واستخدام القدرة البصرية للتقنية واستخدام الحواس إلى أقصى حد واستغلال مهارات تعلم القراءة والكتابة الخاصة . وفي مجال الصمم ، توجد مهارات تواصل متميزة ، برغم أن التواصل لا يتم إلا من خلال أساليب الإشارة ثنائية الدفعة أو لغة الإشارة الإنجليزية . وبرغم أن الفصل الخاص بالصمم المصحوب بالعمى لا يشير إلى حاجة هذه الفئة إلى برامج إضافية ، إلا أنه أشار إلى أهمية نظم الرموز الملموسة ويشير استخدام هذه النظم إلى احتياج أفراد هذه الفئة إلى برامج إضافية أيضاً

وبالنسبة لمعظم مجالات الاحتياجات التعليمية الخاصة لم توجد أية مؤشرات تشير إلى ضرورة توفير برامج متخصصة في المنهج الدراسي ، أو إجراء أية تعديلات في التطبيقات المنهجية السائدة . وتشير هذه الفصول إلى ضرورة التركيز المطرد على مجالات معينة من مجالات المنهج الدراسي العام ، أساليب المحي المستمر للمنهج الدراسي العام ، نسخة المنهج الدراسي الخاصة بإستراتيجيات التدريس المستمرة . وفي الفصل الخاص بصعوبات التعلم البسيطة دافع البعض عن التركيز بشكل خاص على البرامج التي تركز على حل المشكلات والصعائل الاجتماعية . وفي الفصل الخاص بصعوبات التعلم المتعددة والشديدة ، تمت الإشارة إلى تركيز المنهج الدراسي على التواصل وعلى القدرة على الاختيار ، بينما تم التركيز في الفصل الخاص بالصعوبات المعرفية والسلوكية على محال النمو الشخصي والاجتماعي / العاطفي وركز المنهج الدراسي في فصلين آخرين ، العمى المصحوب بالصمم ومرض دوير ، على نقاط القوة الحسية ، إذ تم التركيز على حواس اللمس في حالة العمى المصحوب بالصمم وفي حالة مرض دوير تم التركيز على الحواس البصرية وليس السمعية . وعلى العكس من ذلك ، لم يتم التركيز في الفصول الخاصة بصعوبات التعلم البسيطة وصعوبات التعلم للشديدة على المنهج الدراسي ، بل التركيز على درجة التقدم وتابع البرامج حيث يتم التركيز على تسلسل وتتابع الخطوات الصغيرة في كل من حالتين صعوبات التعلم البسيطة وصعوبات التعلم الشديدة ، برغم انتقاد هذا الفصل لذلك في حالة صعوبات التعلم الشديدة واتجاهه نحو الأساليب الطبيعية

لم يتم التعامل مع المنهج الدراسي باعتباره محور الانغماس الرئيسي وذلك مقارنة بطرق التدريس والمعرفة في نصلي عصر التعلم والمعيوب الحركية ، وهما شكلان مترابطان من أشكال صعوبات التعلم الثميرة . وأشار صللان آخرون ، المسمى المصحوب بالصمم وصعوبات التعلم المتعددة والبسيطة ، إلى مدى اعتماد برنامج المنهج الدراسي على مراحل وعمليات النمو المبكر للنظير إذ ركزت البرامج الخاصة بالعمل للمصحوب بالصمم على مراحل النمو المبكرة المرتبطة بنظريات المودة والصداقة والتطوع الاجتماعي للكر واللغة ، بينما اعتمدت برامج التعامل المكثف لصعوبات التعلم المتعددة والشديدة على نظرية التفاعلات المبكرة بين الكبار والصغار

بالنسبة لإطار العمل الأولي الخاص بالمنهج الدراسي ، أشارت بعض الفصول إلى أساليب المنهج الدراسي التي تهدف إلى تقليل الصعوبات بدلاً من منعها أو نقلها . الفصول الخاصة بمعرض التوحد وضغط الانتباه والنشاط المفرط ومتحفظي الإنجاز . ومع ذلك لم ترد إشارة إلى البرامج المتخصصة التي تركز على الصعوبات الإدراكية / العقلية ، مثل برامج مهارات التفكير أو برامج إثراء الخبرات الأساسية ، في فصل صعوبات التعلم البسيطة أو فصل مرض التوحد . وربما يرجع ذلك إلى ندرة الأدلة التي تثبت فعالية البرامج أو ربما لأن التركيز على هذه المهارات يعتبر في نظر البعض وثيق الصلة بالبرامج العامة المعرضة لتغير التركيز على هذه الفئة ، كما تبين في معرض الإشارة إلى مهارات حل المشكلات في الفصل الخاص بصعوبات التعلم البسيطة

للمعرفة

ظهرت المعرفة المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالموضوع بقوة في فصول هذا الكتاب أكثر مما ظهرت به في المعرض المتقدم ، الذي ركز على صعوبات التعلم فقط (انظر الفصل الأول) وإدراج المعرفة ضمن النموذج المقترح في الفصل الأول ينبع من الاستجابة إلى مراجعتنا الأولية (Lewis and Horwich 2009; Horwich and Lewis 2001) ولم يناقش صدد قليل من المشاركين في هذا الكتاب (متحفظي الإنجاز ، صعوبات التعلم البسيطة ، الصعوبات العاطفية والسلوكية ، ذوي الاحتياجات في الكلام واللغة والتواصل) التواهي الخاصة بالمعرفة التي تم تلخيصها في الفصل

الأول . وقد تم إصعاع ذلك عن عمد في بعض الحالات ، وكان هذا الإغفال له ما يسره في حالات أخرى . عند مناقشته معنا ، كما يتمكس ذلك في قيود الصياغة ونقص الأهمية النسبية ، وليس المطلق ، للمعرفة . وأشار البعض إلى أن شروط المعرفة يمكن استقراؤها من المفصول . ويرى المشاركون الآخرون أن للمعرفة اللطوية بالنسبة للفئات التي جندناها تمتد عبر مراكز أربعة

المعرفة 1 : طبقة الاحتياجات الخاصة للجماعة

ويظهر ذلك بوضوح شديد في فصول صعوبات التعلم المتعددة والتشليلية ، المميز البصري ، الصمم ، مرض دور ، العيوب الحركية ، عسر التعلم ، التوحد ، ضعف الانتباه ، النشاط المفرط ، ونقص النظر عن مدى الارتباط بطرق التدريس ، تعتبر هذه المعرفة عظيمة القيمة في حد ذاتها لأنها تركز على تنمية المدارس . ومن بين المواقف التي توضح مدى ارتباط المعرفة بالاحتياجات الخاصة للجماعة ذلك الموقف الذي تم انتخابه إزاء الأعمال الصم . ففي هذه الحالة كان الأساس المعرفي متعباً بغيراً شديداً (كما ينعكس تأييد ثقافة الصم ودعمها) . وأشار بعض المشاركون في هذا الكتاب إلى أهمية معرفة المجموعة حتى حينما تكون طبيعة هذه المجموعة محل خلاف (مثل عسر التعلم) ، وأشاروا إلى أن العموص والشكوك التي تحيط بطبيعة المجموعة يمكن إصلاحها وتعديلها بمرور الوقت ، بدلاً من اعتبارها غير مناسبة أو في غير محلها . ويمبر الفصل الخاص بضعف الانتباه / النشاط المفرط بوضوح عن أحد الآراء الخاصة بمدى تأثير المعرفة 1 - لطبيعة ضعف الانتباه / النشاط المفرط - على التفكير التطبيقي العملي للمدرس واتحاد القرار وبعض النواحي الخاصة بالمعرفة مرتبطة بشكل مباشر بإستراتيجية التدريس (مثل أمد حياة الأطفال المصابين بمرض دور) ، ولكنها قد تكون وثيقة الصلة بها بشكل غير مباشر . فقد تعمل على سبل المثال على تكتيف أهمية للمعرفة المتخصصة بالنسبة لمن يسمى وراء هذه المعرفة (انظر المعرفة 2) .

وعلى أية حال لم يركز المشاركون في الكتاب على أهمية معرفة المجموعة إذ يرى بعض هؤلاء المشاركون أن المعرفة المرتبطة بالمجموعة ليست وثيقة الصلة ، لأن توصيف المجموعة

وعلاقتها المعبرة ليس له هوية فردية متميزة ترتبط بقرارات المتدريس (متحفصي الإنجاز وصعوبات التعلم البسيطة) . وما نجد أن قيمة السمات للميزة للمجموعة تتمثل في لفت الانتباه إلى السياق الأوسع للتعلم وضرورة معالجة العوامل الاقتصادية والأسرية والاحتتمعية التي قد تعميق التعلم للدرسي ، برغم الجهود الصالحة التي تبذلها المدرسة . وهذه الوظيفة البارزة للسمة المميزة يرددها بعض الكتاب (ضعف الانتباه / النشاط المفرط ، حصر التعلم) الذين يرون أن السمة المعبرة للصحة تنطوي على وظائف معدلة أو موجهة ووظائف خاصة بطرق التدريس .

المعرفة 2 . المرتبطة بمعرفة الذات كمدرس

أشارت ثلاثة فصول بالتحديد (الصعوبات السلوكية والعاطفية ، للتوحد ، متحفصي الإنجاز) إلى أن هناك ناحية أخرى من النواحي وثيقة الصلة بالمعرفة ترتبط بمعرفة الذات كمدرس . فمعرفة الذات والهوية المهنية قد ترتبط بأوضاع قيمية معينة (مثل تقدير قيمة المنهج الدراسي الشامل الذي يركز على المدارس) التي تنطبق على كل الدارسين . وفي هذا السياق فإن ما قد يشكو في شكل احتياجات تعليمية خاصة قد يحوي وراءه أسلوباً يمكن تطبيقه (بشكل مثالي) على كل الدارسين ولكنه يظهر بوضوح أكثر في سياق الاحتياجات الخاصة غير القابلة ، ربما بسبب خصائص هذا النظام وعلى النقيض من ذلك ، قد ترتبط معرفة الذات كمعني بعمل في هذا المجال ، استناداً إلى نظرية الهوية الاجتماعية ، بهوية توجه الاحتياجات التعليمية الخاصة والتعبير عنها من خلال الإستراتيجيات المختلفة لتأهيل المجموعة ، مثل تأييد الأساليب شديدة التحصين (Lewis and Crisp 2004) وفي هذا الوضع تكون السمة المعبرة للغة ذات الاحتياجات الخاصة وثيقة الصلة بالمهنيين ذوي الخصائص المشتركة ، وليس بالتلاميذ ، عند تحديد العلاقات المهنية المتداخلة

المعرفة 3 . المرتبطة بتكنولوجيا المدارس

نعكس هذه المعرفة حالة المروء الفردية حيث تعبير سيكولوجية التعلم شرطاً من الشروط اللازمة للتدريس الفعال لكل الدارسين (انظر الفصول الخاصة بكل من - مرض دور ، صعوبات التعلم

الشديدة ، مرضى التوحد) فقد يستتج المرء أن الفهم المتعمق للتنظيم الذاتي وعمليات الحضور والانتظام لها قيمة كبيرة بالنسبة للمعزس سواء أكان يتعامل مع أطفال يعانون من ضعف الانتباه أو ذوي احتياجات حسية أو أنواع أخرى من صعوبات التعلم .

المعرفة 4 . معرفة مجالات المنهج الدراسي وإستراتيجيات التدريس العامة .

يعكس ذلك أيضاً حالة الصروق العديدة حيث أن معرفة مجالات المنهج الدراسي وإستراتيجيات التدريس العامة تكون مهمة بالنسبة لكل المدرسين (انظر الفصول الخاصة بكل من . مرضى دوبر ، انخفاض الإنجاز ، صعوبات التعلم البسيطة ، ضعف الانتباه / النشاط المفرط ، ذوي الاحتياجات في الكلام واللغة والتواصل) .

هذه الأشكال الأربعة للمعرفة قد تندمج وترتبط بطريقة التدريس من خلال اعتبار المعرفة 1 مرشح تنظر من خلاله إلى أشكال المعرفة الأخرى ، مما يؤدي إلى تصميم منهج دراسي واتخاذ قرارات تدريس مناسبة . وحينما يتم تحديد المعرفة 1 تحديداً صارماً (أي تعمل كمُرشح قوي) فسوف تكون إستراتيجية التدريس الفترية على ذلك مختلفة تماماً عن التطبيقات التي تطبق في مكان آخر ، وحينما تكون المعرفة 1 أقل تحديداً ووضوحاً (مرشح ضعيف) لن يكون الوضع على هذا الحال

ويمكن تصور ذلك بالرجوع إلى الفصول التي تمكس الأوضاع والحالات المتعارضة فالفصل الخاص بانخفاض الإنجاز يعكس حالة ضعف مُرشح الاحتياجات التعليمية الخاصة (تعتبر العوامل الاجتماعية والاقتصادية بالمة الأهمية) ومن ثم تكون العلامة المميزة عديمة النفع من حيث الأساس المعرفي الذي يتم من خلال تحطيط التدريس وعلى القيقص من ذلك ، تشير الفصول الخاصة بالصعوبات البصري وضعف الانتباه / النشاط المفرط إلى تميز هذه الفئات ومن ثم الأساس المعرفي المرتبط بها ، وتصممها لإنتاج أشكال تدريسية مختلفة (إذا كان ذلك من حيث الدرجة فقط) . وحالة "المُرشح القوي" المتعلقة بالمعرفة ، بالتفاعل مع المعرفة 3 والمعرفة 4 ، قد ترتبط بنقاط حول إمكانية الوصول وضرورة التمييز والخصوصية في هذا المستوى (مثل المطالبة بتخصيص موارد نستطيع من خلال فئات معينة من المدرسين الوصول إلى أي منهج دراسي عام)

المعرفة 1 = فئة / إعاقة الاحتياجات التعليمية الخاصة

نعمل كمرشح نرى من خلاله

المعرفة 2 و 3 و 4

كما يؤدي إلى تصميم إستراتيجيات تدريسية للدارس محدد

شكل 16-1 العلاقة بين أنواع المعرفة للتدريسية

طريقة التدريس

كانت قدرة الأداة البحثية الخاصة بإستراتيجيات التدريس اللازمة لمحتلف الاحتياجات الخاصة أكثر النقاط وضوحاً في المصنوع عند تناولها لطريقة التدريس وأشارت لوصول هائلة أيضاً إلى أن ذلك يرجع جزئياً إلى صعوبة وتعدد إجراء عمليات تقييم ودراسات بحثية منتظمة . والنموذج المعروف هنا يمثل إحدى دراسات التقييم التحريية أو شبه التحريية المقارنة ومع ذلك تناولت فصلاً ضعيف الانتباه / النشاط المفرط والصعوبات العاطفية والسلوكية فقط دوناً عن سائر المصنوع مسألة طريقة التدريس من حيث البحث في طريقة للتدريس داخل المصنوع باعتبارها تنطوي على تفكير المدرس الكامن وراء تصرفاتهم ويعتمد التحليل الوارد في فصل ضعيف الانتباه / النشاط المفرط على الأبحاث التي أجريت حول التدريس باشارته ينطوي على معرفة مهنية حرفية وعند النظر إلى طريقة التدريس من هذا المنظور نجد أنها تتأثر بقوة تصورات المدرس عن خصائص التلاميذ وأنها تنطوي على استخدام تصنيف فتوي معد سلفاً ، عملية "تنميط" وقبل إن التنميط قد يكون له آثار سلبية أو إيجابية وأن التعرف على ظروف مثل ضعف الانتباه / النشاط المفرط قد يريد من حدة الأشكال غير المتطورة من عملية نصيب الأطفال وبذلك يكون له تأثير إيجابي على طريقة التدريس وهذا المنظور يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمشكلات الأساسية الواردة في هذا الكتاب ، لأن الحاجة الخاصة بضعف الانتباه / النشاط المفرط يمكن

نطبقها على سائر مجالات الاحتياجات التعليمية الخاصة الأخرى . ويشير أيضاً إلى مدى ارتباط المرفة الخاصة بمجال هذه الاحتياجات ، وهي أحد للحالات للتدريسية التي تناولها هذا الكتاب ، بالمسائل التدريسية

وهذا التركيز على التميّظ في التفكير للهنّي والتدريس للمدرس يعرض لنا طريقة متماسكة لتقديم وندهم فكرة الاحتياجات التدريسية اللازمة لعتة معينة . وثمة فصلان فقط يتابعان هـى أهمية وجود طريقة لتدريس متميزة ، مرض التوحد ، ضعف الانتباه / النشاط المفرط . وتردد أيضاً أن الأطفال المصابين بمرض التوحد لهم أيضاً احتياجات تدريس مشتركة ، وأن احتياجاتهم الفردية لا يمكن تعديلها إلا من خلال إطار الاحتياجات الجماعية . وكما ستعرض لاحقاً ، كان هذا الرأي يمثل أكثر الآراء تماسكاً في هذا الكتاب والخاص بما أسميناه في الفصل التمهيدي حالة الفروق الجماعية . وفي الفصل الخاص بضعف الانتباه / النشاط المفرط ، تم التمييز أيضاً بين طرق التدريس الخاصة بهذا المرض ، برغم عدم مناقشة مدى ارتباط احتياجات هذه العتة بالاحتياجات العامة والفردية . فاستخدام إستراتيجيات خاصة لضعف الانتباه قد يؤدي ، حسبما برص البعض ، إلى تقليل تحلي المدرسة من المستوية ودرجة الحاجة إلى العلاج . ومن لدلاظ أن معالي الاحتياجات الخاصة اللذين يتنبأان هذا الرأي يعتمدان على الشروط الطبية للمعدة التي أصبحت مؤحراً موضع اهتمام والمتعات الآماء والجمهور العام والمهيين

وتنسى القصول الأخرى منظور تدريسي لتطبيق إستراتيجيات عامة تعتمد حسب الفروق طبقاً لندرجات المقصودة وكثافة التدريس . ومعظم القصول تدعم المواقف التي تنبأها بقولها إن تعير إستراتيجيات التدريس المتعلقة بمجال الاحتياجات الخاصة قد يكون معيداً أيضاً للأعمال الأخرين حيث تمثل القصول الخاصة بعصر التعلم واليوب الحركية وصعوبات التعلم البسيطة وصعوبات التعلم الشديدة على سبيل المثال التباين التدريسي الذي يمسك درجة لكثافة والاحتراس ، بما يعن مع عرصنا الأصلي لأبحاث صعوبات التعلم (Norwich and Lewis 2001) ضي الفصل الخاص بصعوبات التعلم الخطيرة على سبيل المثال ذكر أن الإستراتيجيات العامة مثل إستراتيجيات التلميح والتعزيز والمذجة والإدلة الذاتية يتم تعديلها تبعاً للاحتياجات الفردية

وفي محالات الإعاقة الحسية ، يوجد أيضاً اختلاف في الإستراتيجيات العامة مع زيادة الاهتمام بالإعاقة البصرية والنحى المستمر لإستراتيجيات التصميم عند استخدام أسلوب اللغة الإنجليزية . ويركز فصلان على للبحالات العامة ، الصعوبات العاطفية والسلوكية ومنحضي الإنجاز ، حيث يشير إلى أن التنوع داخل هذه العنات يقلل أبة أهمية تدريسية مرتبطة بهذه العنة . وتردد أيضاً أن تكثيف إستراتيجيات التدريس العامة اللازمة لهاتين العنتين لا تقتصر عليهما وحدهما فقط . ففي حالة الصعوبات العاطفية والسلوكية ينطبق ذلك حتى بالسبة للتواحي العاطفية والتواحي الداتبة الخاصة بطرق التدريس . وفي حالة منحضي الإنجاز ، يرى البعض أن طريقة التدريس ترتبط بالتدخلات الأوسع التي تشمل المدارس والأسر كلها وقد تكون وقائية ضد التركيز على عوامل الخطر الأساسية الخارجة عن إطار المدرسة . ورغم ما يقوله البعض عن أن التدخلات المختلفة المرتبطة بهذه العنة المتنوعة قد تكون تدخلات غير نمائية ، وكل الأمثلة المعروضة في هذا الفصل تنطوي على وجود علاقة بين للمدرسة بأسرها والتدخلات الخارجة عن نطاق المدرسة .

يرغم أن النموذج الأولي للتدريس يضع طريقة التدريس في سياق المنهج الدراسي ، إلا أنه لم يحدد كيف تتعامل هذه الواحي . وقد ساعدت بعض فصول الكتاب على إحراز تقدم في هذا الإطار من خلال توضيح العلاقة المتبادلة بين المنهج الدراسي والتواحي التدريسية . وقد تم ذلك في الفصل الخاص بالمحز البصري من خلال التمييز بين إستراتيجيات التدريس الكسرى وللحدودة . فبرغم عرض الإستراتيجيات الكسرى باعتبارها إستراتيجيات عامة ، إلا أن الإستراتيجيات للحدودة قد تقتصر على المصابين بمحز بصري ، حيث تكون طريقة الوصول مختلفة ، مثل استخدام اللمس بدلاً من النظر . والتداخل بين المنهج الدراسي وطريقة التدريس يتضح أيضاً في مجال التصميم ، حيث تعتمد إستراتيجيات التدريس على توجه المنهج طبقاً لاستخدام اللغة الإنجليزية أو لغة الإشارة الإنجليزية أو أساليب التواصل بالإشارة ثنائية اللغة .

ويشير الفصل الخاص بصعوبات التعلم للمتعددة والشديدة أيضاً إلى العلاقة القوية بين إستراتيجيات التدريس وأساليب المنهج الدراسي . ويشير فصلان آخران إلى أساليب المنهج الدراسي التي لا يمكن فصلها عن إستراتيجيات التدريس . ففي الفصل الخاص بنوي

الاحتياجات في مجالات الكلام واللغة والاتصال تعتمد إستراتيجيات التدريس على تكميل مجالات المنهج الدراسي حيث يتم الجمع بين تعلم اللغة وتعلم المواد وفي الفصل الخاص بالصعوبات العاطفية والسلوكية توجد إشارة إلى أساليب التدريس التقليدية التي تعد جرداً لا يتجرأ من نموذج وعملية المنهج الدراسي التي يتمحور حول الدارس

وكما لاحظنا في القسم السابق الخاص بالمنهج الدراسي ، تشير الفصول الخاصة بصعوبات التعلم للتمسك والتشديد والعصر للصعوبات بالصعوبات إلى أن التدريس يرتبط ارتباطاً وثيقاً بـ تعلم نفس النمو الخاص بالموهبة الحظي ، ومن لئلا أيضاً أن الفصل اللذين يعالجان صعوبات التعلم المحددة ، وهما عصر التعلم والمصوب الحركية ، يشير إلى الخلفية التاريخية والعوامل التدريسية ذات الصلة التي تعطي حدود تركيزاً على إستراتيجيات التدريس ففي الفصل الخاص بعصر التعلم ، رأى البعض أن هناك عوامل أخرى ذات صلة مثل الجودة العامة للتدريس وتوافر الموارد التدريسية وفي الفصل الخاص بالمصوب الحركية تمت الإشارة إلى محاور تدريسية أخرى ، مثل التركيز على القدرات اللغوية والاهتمام بعامل الجنس من حيث الذكورة والأنوثة على أساس هيئة الأولاد على هذه الحالة .

حالة الفروق الفردية مقابل الفروق العامة

يعتمد ما تم تقديمه في الفصل التمهيدي على أنه تفرقة بين هذين الوضعين على أهمية إستراتيجيات التدريس النصيبية في تحديد قرارات وتطبيقات طرق التدريس ومن المهم أن نوضح ما ينطوي عليه هذا التمييز وما لا ينطوي عليه . فحالة الفروق العامة لا تتعلق باحتياجات فئة معينة أو بعبارة أخرى ، إن الدلالات التدريسية لا تسع من مجرد الانتساب للغة

وتقتصر من هذه الحالة أيضاً أن الاحتياجات العامة تحدد القرارات والتطبيقات وأنها تعدل وتكيف بدورها حسب الاحتياجات الفردية . وحالة الفروق الفردية أيضاً لا تتعلق فقط بالاحتياجات الفردية وحدها ، فهي تعترض أن للقرارات والتطبيقات العملية تتحدد من خلال إطار الاحتياجات العامة التي تعدل حسب الاحتياجات الفردية . ويمكن اعتبار حالة الفروق

المردية على أنها حالة أصلية ، فإذا لم يضع في الحسبان احتياجات جماعية محددة ، فإن البديل المنطقي هو أن نهتم بالاحتياجات المردية والعامة وس ثم تبني حالة العروق المردية

ويمكن أن نتوقع أيضاً أن مجالات الاحتياجات التعليمية الخاصة ، حيث تكون المجموعة محددة بدقة تامة ، قد تنسب على الأرجح حالة العروق العامة وتوجد دلائل تشير إلى ذلك في الفصول الخاصة بمرض التوحد وضعف الانتباه والشلل المصروط هي الفصل الخاص بالتوحد تعرض للمجموعة ، برغم تنوعها ، باعتبارها تحتاج إلى أساليب مختلفة ، وليس مجرد المزيد من الأساليب المماثلة . وأشار الفصل الخاص بضعف الانتباه بضرورة إدماج الأفكار الناقدة حول هذا المرض مع التنظير التطبيقي للمدرس وللمعلمة للتفريس إذ إن نتي المصابين بالتوحد وضعف الانتباه / الشلل المصروط تم تحديدهما بدقة تفوق دقة تحديد بعض العنات الأخرى ، المصابين بصعوبات عاطفية وسلوكية أو من يعانون من صعوبات تعلم بسيطة . ويشير الفصل الخاص بمرض التوحد إلى أنه قد تم تحديد الاحتياجات من خلال العروق الجماعية ولكنها لم تتحدد من خلالها . ومن اشير أيضاً أن محال الصعوبات العاطفية والسلوكية التي قد تدرج ضمن ضعف الانتباه والشلل المصروط والواحي الخاصة بالتوحد ، يعتبر محالاً عاماً بحيث لم يقدم باعتباره يدعم حالة العروق العامة

والفصل الخاص بالصمم تبنى أيضاً حالة العروق العامة . وكما أشرنا في القسم السابق ، حيث كان هناك الترام بلغة الإشارة باعتبارها لغة التواصل ، كان استخدام نظام مثل نظام لغة الإشارة البريطانية يمثل نسخة قوية من حالة العروق العامة . وتمت صعوبات التعلم المتعددة والشلل محال آخر من محالات العروق العامة ذات الصلة . وقد لوحظ في هذا الفصل أن تعريف هذه الفئة يشير إلى حالة العروق العامة ، وأن التدريس للتخصص يشترك في الخصائص العامة مع التدريس العام وبرغم عرض طريقة التدريس باعتبارها وسيلة فية متخصصة تقع على الحد الأقصى من المنحنى المستمر لإستراتيجيات طرق التدريس ، فإن درجة الحدة والكثافة قد تعتبر كافية لاعتبارها عروق بوعية . وهذا التعبير يتفق مع نقطة مماثلة تم عرضها في الفصل الخاص بصعوبات التعلم الشديدة، المرتبطة بمجال صعوبات التعلم المتعددة والشلل (انظر لاحقاً)

ثميل المصنوع الأخرى نحو حالة الفروق الفردية ، وذلك بما يتفق مع استعراض الأبحاث والدراسات الأصلية الذي قمنا به منذ عدة سنوات . فقد تقرر على نطاق واسع أنه لا توجد طريقة تدريس وحيدة أو متميزة وأن الإستراتيجيات ذات الصلة بالطرق المحددة في أحد أنواع التصنيف الثنوي تكون ذات صلة بدروس آخرين أيضاً . وعلى أية حال أشار الفصل الخاص بصعوبات التعلم الشديدة إلى نقطة مهمة للغاية تنطبق على للجالات الأخرى ، وهي أن الخصائص الحالية لإستراتيجيات طرق التدريس قد تبدو مختلفة حينما نظل المبادئ كما هي دون تغير . وقد تعتبر الإستراتيجيات الواقعة على الطرف الأقصى من محتوى المستمر المكتسب والمقصود للإستراتيجيات العامة مختلفة ضد نقطة ما في النوح وليس في الدرجة . ويرى البعض أن تصورات الاختلاف بالنسبة لإستراتيجية التدريس قد تعكس موقف المشاهد من التعلم ومن التلاميذ .

لغة عدة نقاط عامة يمكن عرضها في إيجاز إذ إن للجالات التي يزيد فيها الكتاب حالة الفروق العامة تبدو مختلفة على نحو واضح تماماً (التوحيد وصعف الانتباه) .

وتم أيضاً دعم حالة الفروق العامة حينما تتعامل إستراتيجيات مع النواحي الخاصة بإمكانية الوصول (المعصر المصري) ونمط التواصل (الصمم) وحالة الفروق العامة تعتبر أيضاً من الحالات التي تتحسب التكرار البسيط من حيث الاحتياجات التدريسية التي تعتمد على المجموعة ، حيث تهتم بالاحتياجات العامة وبالاحتياجات الفردية . ومع ذلك تشير المصنوع التي تنبئ حالة الفروق الفردية إلى أوجه القصور في هذه الحالة . فالكثافة للشديدة على طول المحنى المستمر لإستراتيجيات طرق التدريس العامة قد لا تمثل قارناً في الدرجة وإنما في النوع . ومع ذلك فإن استخدام طريقة تدريس محددة مع طفل يتسمي مثلاً لغة من يعانون من صعوبات تعلم متعددة وشديدة قد لا تكون مناسبة لطفل آخر يتسمي لهذه اللغة الشبانية .

يمكن تحديد التمييز على مستوى فردي ، ولكن ذلك لا يحول الفروق الفردية إلى فروق عامة والنسب في ذلك هو أن حالة الفروق العامة نستلزم وجود علاقة عامة بين مجموعة متميزة ، مهما كان تعريفها ، ونوع عام ومميز من طرق التدريس . ويشير الكتاب إلى مدى اعتمادنا من تحقيق هذا النوع من التعميم . ومن المهم موضح أنما حينما ناقش التمييز بين حالتي الفروق الفردية والفروق

العامة ، وإنما تحدث على مستوى قواعد التدريس ، وليس عن برامج عملية تطبيقية ذات أهداف ومواد وإجراءات تدريسية . والتدريس الذي يحدد نفس القواعد التدريسية الذي تم تعديله عند نقاط مختلفة على طول مسحن الكثافة المستمر قد يشتمل فرضاً على أنواع مختلفة من البرامج على مستوى التدريس والأهداف العملية . وسوف تبدو الإستراتيجية الوطبة لتعلم القراءة والكتابة ، بالنسبة للمدرس ، مختلفة عن برنامج مثل برنامج 'من الألف إلى الياء' ، الذي تم تصميمه للأطباء الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة والكتابة . ومع ذلك ، قد تشترك هذه البرامج مع بعضها البعض في قواعد التدريس العامة . وهذا الكتاب يتناول قواعد التدريس وتخصصاتها .

موضوعات أخرى تم طرحها

أشار المشاركون في الكتاب إلى نقاط أخرى تقع ضمن ثلاث فئات هريشة التدعيم ، البحث والتدريب المهني والتعليم .

التدعيم

أبرز بعض المشاركون في الكتاب نواحي إستراتيجية التدريس (أو التعلم) بالنسبة لفئة معينة وبذلك حددوا علاقة بحثهم بهذه النواحي . فعلى سبيل المثال ، تمت الإشارة إلى النواحي الحسية الخاصة بالتعلم / التدريس باعتبارها محوراً بحثياً مناسباً للتلاميذ المصابين بالعمى المصحوب بالصمم . وإنما تقبل المرء فكرتنا الخاصة بالمسحن المستمر للتدعيم (التي تشمل البقطة والشاري في عملية التدريس) فسوف يمكن أتيك استخدام النواحي الحسية للتدريس التي تكون مألوفة الأهمية بالنسبة للتلميذ المصاب بالعمى المصحوب بصمم في شكل أقل حدة وصرامة بالنسبة مثلاً - للأشخاص منحصي الإنجاز أو للتلاميذ صعاف التركيز . ونظراً لأن السؤال البحثي لم يطرح بهذه الطريقة ، لا توجد أية أدلة لدحض هذا الافتراض أو تدعيمه

البحث

أشار كل المشاركين في الكتاب إلى النقص الحظير في الأدلة البحثية (من حيث الأساليب المقيدة أو الصالحة مفاهيمياً) التي يؤسسون عليها استنتاجاتهم الخاصة بعمومية إستراتيجيات التدريس أو عدم عموميتها . ويرى كثيرون منهم أن الأدلة البحثية الرامنة تعثّل في معالجة هذه المشكلة بسبب تداعيات مشكلات تحديد الفئات ذات الاحتياجات الخاصة . ويتضح ذلك على العور بالنسبة للفئات المشهورة بصعوبة فهمها (مثل متحضي الإعجاز أو من يعانون من صعوبات بسيطة في التعلم) ولكن لوحظ تكرار الأمر نفسه ، بقدر أقل توقعاً ، مع الفئات الواضحة (من الناحية السطحية) مثل المصابين بالعمى المصحوب بصمم أو من يعانون من صعوبات بسيطة في التعلم . ومن ثم فإن الدلالات البحثية الخاصة بعموم كل هذه العلامات التصنيفية من حيث الوضوح وارتباطها بخصائص المدارس تقوم على أبعاد بديلة بالنسبة للأبحاث (مثل خصائص المدارس / المدرس الفردية ، أو الخصائص التصنيفية الأخرى مثل الأداء في مقاييس اعتبار الفئات أو مقاييس الإجاز والتحصّل) . ويشير ذلك إلى أحد الأساليب الدقيقة التي تركز على المدارس .

لقد دفع هذا النقص في الأدلة البحثية الجيدة كتابنا إلى الاعتماد بشدة ، أكثر مما فعلنا في بحثنا الأصلي ، على خبرتهم وتجربتهم المهنية في مجال احتيارهم ، لمرض اقتراصات أو ادعاءات تشير إلى أهمية خصائص معينة في إستراتيجية طرق التدريس . وإلى أي مدى يمثل كتابنا للجالات التي تناولوها - هو سؤال مفتوح بلا إجابة . وبالنسبة لبعض الفئات ذات الاحتياجات التعليمية الخاصة بالتحديد (خاصة الصم والمصابون بالتوحد وعسر التعلم ، وضعف الانتباه / الشاط القسط ، ومن يعانون من صعوبات عاطفية وسلوكية وصعوبات في اللغة) تباهن الآراء في هذا للجال أو تستقطب وتشكل المواقف القيميّة الشخصية الإطار الذي تطرح من خلاله الأسئلة الخاصة بالإستراتيجيات لتلّي للتدريس . وعلى أية حال لا يوجد أي بحث بلا قيمة ، ومن ثم فإن أية محاولة للبحث في الاحتياجات التعليمية الخاصة وإستراتيجية التدريس سوف تعكس مواقف قيميّة شخصية ، ويتضح ذلك على أوصح ما يكون للوضوح في هذه للجالات التي تشهد علامات حادة .

يطلب بعض المشاركين في الكتاب بضرورة وجود مقاييس طويلة رصياً لإظهار التعبير ، مما يعني ضرورة وجود مجموعة من التصميمات العلوية أو ربما تصميمات قطاعية وتمثل أحد الردود المطروحة رداً على هذه النقطة في أنه كلما ازداد مقياس التعبير دقة زاد احتمال ثلثة المراء على توصيح التعبير على مدى زمني قصير مسياً (حتى بالنسبة للسلامة الذين يعانون من صعوبات تعلم متعددة وشديدة أو صعوبات تعلم شديدة) ويتم التعامل على هذه المشكلة عادة في الدول السامية بتحليل البيانات الثانوية ، ولكن المشكلات الخاصة بالتعريف التي أشرنا إليها آنفاً تحول دون ذلك في سياق الاحتياجات التعليمية الخاصة

التدريب المهني والتعليم

يمكن طرح أسلوب رصامي الأطراف للتدريب المهني والتعليم في مجال الاحتياجات التعليمية الخاصة وذلك من توليف فصول هذا الكتاب ونقدها

أولاً ، نأيد وضع أسلوب دقيق للبحث في هذا المجال مع التركيز على التدريس باعتباره حرفة ، وقد تمت الإشارة إلى ذلك بالتحديد في الفصول الخاصة بصمم البناء / النشاط المقرط ، الصعوبات العاطفية والسلوكية ، ومعرض التوحد بدرجة أقل وضوحاً . ويتفق مع ذلك أن بعض المشاركين أشاروا إلى الطابع الرعي لحرم البرامج الحاصرة وضرورة تجنب "عمليات الإصلاح السريعة" في تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة . ويعد موضوع نوال البراعة اللازمة لتطبيق أية إستراتيجية عامة بطرق مختلفة ، أحد الموضوعات الرئيسية التي نتسجم مع فكرة تأيد إستراتيجيات التدريس العامة . ويشير ذلك إلى أن التدريب في مجال الاحتياجات الخاصة يستلزم التركيز على المعرفة المهنية ، بدءاً بالوضع "العام" والانتقال عبر درجات التدعيم والتشاور وقد يشكل ذلك أيضاً الاعتراف بقيمة استشارة الأساليب الخاصة بإحدى الفئات وتمثيلها تطبيقها على فئة أخرى (تمت الإشارة إلى ذلك في الفصل الخاص باللمة)

ثانياً ، طالب العديد من الكتاب بتطبيق المعرفة بدءاً من مرحلة نمو الطفل وعلم نفس التعلم وحتى سياق الاحتياجات التعليمية الخاصة (صعوبات التعلم الشديدة ، مرض دوبر ، صعوبات

التعلم المتعددة والشديدة ، المعنى المصحوب بصمم) . وإذا تقل أي شخص هذه القضية (Norwich 2006) فإن التدريب المهني والتعليم يحتاج أيضاً إلى معالجة هذه المعالقات . وهذه للمهمة والمهم الخاص بالسمو ويعلم بنفس يقدمان رؤية شاملة يمكن أن تحدد عمليات التدريس والتعلم من خلال طرح خيارات عملية . وكما تبين من مصول هذا الكتاب يمكن استغلال هذا المهم وهذه المعرفة كمصدر معرفي للمهجع الدراسي والتفكير التدريسي وعمليات اتخاذ القرار والتطبيقات العملية

لذا تمت الإشارة إلى السياقات الاجتماعية أو الثقافية الواسعة باعتبارها مهمة للعناية بالنسبة للمهجع الدراسي ولإستراتيجيات طرق التدريس (منخفضي الإنجاز ، الصمم ، المصعوبات المعاطية والسلوكية) . ويشير ذلك إلى ضرورة توفير تعليم مهني وأن يتم التدريب بأشارته "تعلم كيفية التدريس للأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة" صمم السياقات الاجتماعية والثقافية المباشرة والواسعة الخاصة بالتدريس والتدريس

ويرى في النهاية أن العنصر الرئيسي في التعليم المهني والتدريب يجب أن ينطوي على نموذج للكفاءة التي تعتمد على المعرفة والمهارة العملية ، بل وأن يتخطى ذلك أيضاً . وأن ينطوي على لهم لمقواعد والمفاهيم التي تؤكد على المهارات وتساعد على فهمها . وهذا المهم هو الذي يحدد تنمية المهارات والكفاءات ونشرها . ونحن نرى أن الإطار المعاهيمي المطروح في هذا الكتاب - من حيث تعامل المعرفة والمهجع الدراسي وطريقة التدريس - والمحتوى المستمر للمعمومية - التخصص ومفاهيم التدعيم والتشاور ترتبط ارتباطاً وثيقاً عاماً بعملية إعداد المدرسين للتعامل مع ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة في البيئات العادية والمتصلة . ولدينا يتعلق بالملكة المتحلة ، فإن ذلك يعني تحطى الأسلوب الذي تتبعه إدارة تدريب للمدرسين في المعايير الوطنية لأخصائيي الاحتياجات التعليمية الخاصة (TTA 1999) .

وتصمم هذه المعايير لكي تساعد في التعرف على احتياجات التدريب المحددة اللازمة لم يدرسوا للأطفال ذوي "الاحتياجات التعليمية الخاصة الشديدة والمعقدة" وتشير هذه المعايير إلى "تدريس متخصص" ، برغم أن اللغة يعلب عليها طابع "المعرفة للهيئة والمهم والمهارات العامة صر كل الأشكال الشديدة والمعقدة للاحتياجات التعليمية الخاصة" (Pag 4.12 a) . ومن ثم يرتبط تعبير

"مشخص" بمصارة "احتياجات تعليمية خاصة شديدة ومعقدة"، ويدل ذلك على وجود شيء متميز في التدريس مقارنة بالتدريس لذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة الأقل حدة ولكن ليس لديهم أية احتياجات تعليمية. وتحديد من يدرج ضمن فئة ذوي الاحتياجات "المعقدة والشديدة" ومن يستبعد منها لهو أمر مشير حقاً ، فيالنسبة للعناات العامة ، أدرجنا من يعانون من صعوبات تعلم معقدة ضمن هذه الفئة ، ولكننا استبعدنا منها من يعانون من صعوبات تعلم بسيطة . ولم ترد أية إشارة إلى درجات الاختلاف داخل هذه العناات ، ورغم وضوح الطابع المحدود لهذه العناات ينطلي أحد العوامل الخمسة لمعايير الاحتياجات التعليمية الخاصة الرئيسية الشائكة هي كل مجالات الاحتياجات التعليمية الخاصة الشديدة والمعقدة "التدريس العمال ، وصمان الوصول إلى أقصى حد إلى المنهج الدراسي" (TTA, 1999 Page 11) إذ يُسوّغ من المدرسين ذوي المعرفة والمهارات المتخصصة أن يقوموا بما يلي :

- (3) تحليل السلاسل المتقدمة للتعلم وتحديد أهداف صغيرة مناسبة قابلة للتحقيق بالتلاميذ الذين لا يظهر مدى تقدمهم عند تقييمهم بمعايير التقييم التقليدية فقط
- (4) التعرف على نتائج التعلم الفردية وتطوير وتنميد وتقسيم عدة أساليب ، بما في ذلك مثلاً تحليل المهام ، وتحليل للمهارات وتحديد الأهداف لمساعدة التلاميذ على تحقيق هذه النتائج في مختلف البيئات .

(5) استكشاف سبل تقليل عوائق عملية التعلم

إن العنصر المير في التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة مفتقد تماماً في هذه المصياغة . فالموضوع الذي يشير مباشرة إلى التدريس التخصص هو العبارة المعممة "ضمان أكبر قدر من الوصول إلى المنهج الدراسي" .

وهذه البيانات الخاصة بالتدريس القمعال تنطبق على التدريس للتلاميذ ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة الأقل حدة وعلى منخفضي الإنجاز غير المدرجين ضمن فئة ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة . والملاحظة الأساسية على هذه المعايير الوطنية المتخصصة للاحتياجات التعليمية الخاصة هي إضعافها وصع إطار عمل لتحديد طيعة التدريس للتخصص وعلاقته بالتدريس بوجه عام

ومن تقترح أن يكون الإطار المستخدم في هذا الكتاب نقطة بداية لوضع إطار عمل عام ومنين للتدريس بحيث يكون حاسماً ويسمح في الوقت نفسه بوجود فروق في درجة الكشف واليقظة والتعمد في التدريس . ومع ذلك ما يزال الأمر يحتاج إلى المزيد من البحث والتطوير

— تحديد الوسائل أو الأنماط المختلفة التي تدعم التدريس من حيث المنهج الدراسي وطرق التدريس

— تحليل تطبيقات التدريس الفراسحة والتي يعتمد بها ذات الصلة بالاحتياجات التعليمية الخاصة

بمختلف أنواعها من حيث للوسائل للتعلم

ومن الشئ ترويح معايير التدريس ذات الصلة بالسلامة على طول للتحنى المستمر للاحتياجات دون أن يستخدم في إعدادها أسلوب معاهيمي يعتمد على المزيد من الأدلة

تعليقات ختامية بالنسبة للمدرس والطلعات والسياسة

‘ما هي دلالات هذا العمل بالنسبة للسياسة والتطبيق؟’ لقد طرحنا على أنفسنا هذا السؤال في مناسبات عدة على مدى السنين الأربع الماضية التي استغرقتها إعداد هذا العمل . وكما أشرنا في المقدمة ، لا يطمح هذا الكتاب إلى تقديم ‘تصانيع مفيدة محددة للمدرسين’ ، وإنما يهدف إلى طرح تساؤلات معاهيمية أساسية حول خصوصية الاحتياجات التعليمية الخاصة أو عدم خصوصيتها . وقد بين بعض الأسس النظرية عند إجراء بعض الفروق المقاهيمية الأساسية (حالاتي الفروق الفردية مقابل الفروق العامة) ، وأشار إلى المضاعف بين عناصر التدريس (المنهج الدراسي والمعلم وطريقة التدريس) . كما ساهم في اتخاذ موقف بالنسبة للسؤال الخاص بالعمومية - التخصيص في التدريس من خلال إبراز قيمة مفهوم للتحنى المستمر وكيف يمكن النظر إلى الاختلاف أو التخصيص باعتباره عملية تدعيم

لقد رعينا ، منذ عرضنا النهج لطرقة التدريس اللازمة للأطفال المتين يعانون من أشكال مختلفة من صعوبات التعلم ، في توسيع نطاق تحليلنا ليشمل مجالات أخرى من مجالات الاحتياجات التعليمية الخاصة ، والرد في الوقت نفسه على من ينوألنا أننا بحاجة إلى إطار تحليلي أوسع نطاقاً .

وبما يتعلق بالإسهامات الخاصة بنطاق مجالات الاحتياجات التعليمية الخاصة الواردة في هذا الكتاب ، يمكن أن نخلص إلى أن ثبات الاحتياجات الخاصة التقليدية للمستخدم في المملكة المتحدة وعلى الصعيد الدولي ، كانت ذات فائدة محدودة في سياق التخطيط أو المراقبة أو التدريس والتعلم في معظم الحالات . والحالات التي تبرز فيها نفع هذه الفئات وفائدتها كانت تقتصر فقط على استخدامهما كمفاهيم توجيهية والمساعدة في عملية اتخاذ القرارات الخاصة بالتدريس وذلك باعتبارها عامل واحد من بين عدة عوامل أخرى مهمة . وربما يكون لفئات الاحتياجات الخاصة بعض المزايا الإدارية من حيث توفير مولد إضافية ، وموظفين ومواد ومعدات ، ولكننا لم نعالج مثل هذه المسائل في طيات الكتاب

يشير إطار عملنا المفاهيمي أيضاً إلى أنه يجب النظر إلى التدريس للأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة باعتباره نظام معامل على مستويات عديدة يتم من خلاله ربط كل طفل من الأطفال بكل المجموعة ، وأن يتم ذلك على مستوى المدرسة كلها وعلى مستوى سياسات السلطة المحلية والإقليمية والحكومة المركزية وعلى مستوى التطبيقات وطريقة التدريس داخل الفصل تكون مرتبطة ببرامج التدريس التي تحددتها المدرسة ثم البرامج والالتزامات الوطنية بعد ذلك وطرق التدريس العملية اللازمة لذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة قد تبدو مختلفة هي طرق التدريس العادية للسائدة ، ولكنها ، في رأينا ، فروق على مستوى البرامج والمواد وربما البيئات ، ولكنها لا تمثل فروق في قواعد تصميم النهج الدراسي وإستراتيجية التدريس

وسنؤكد أن العنصر الأساسي لطبيعة الجدل الذي نجسد في هذا الكتاب يجب أن يكون جزءاً من الثقافة المهنية لكل المدرسين ، بمن فيهم من يتعاملون غالباً مع الأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة

ونحن نقدم هذا الكتاب الذي أعده فريق من الخبراء الوطنيين المتخصصين في هذا المجال ليكون بداية لهذا الجدل ويكون أيضاً تصنيفاً وتحليلاً للمواقف المعاصرة ونحن نطلب من الآخرين الاستجابة للبحث عن مبررات تطبيق طرق تدريس معينة . ومضامين السياسة والتدابير تتداخل مع النقاط السابقة الخاصة بالتعليم والتدريب المهني .

المراجع :

- DFES (2003) *Data Collection by Type of Special Educational Needs. Guidance*. London: DFES.
- Lewis, A. and Crisp, R. J. (2004) Measuring social identity in the professional context of provision for pupils with special needs, *School Psychology International*, 25(3): 101-18.
- Lewis, A. and Norwich, B. (2000) Is there a distinctive special educational needs pedagogy?, In *Specialist Teaching for Special Educational Needs*. Tamworth: NASEN.
- Norwich, B. (2000) Educational psychology and special educational needs: how they relate and where is the relationship going?, *Educational and Child Psychology*, 16(2): 5-15.
- Norwich, B. and Lewis, A. (2001) Mapping a pedagogy for special educational needs, *British Educational Research Journal*, 27(3): 313-31.
- TTA (1999) *National SEN Specialist Standards*. London: TTA.



ما هو "الخاص" في التدريس للأطفال ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة؟ يجيب هذا الكتاب عن هذا السؤال ويستعرض الاحتياجات التعليمية الخاصة اللازمة للتلاميذ بمن فيهم التلاميذ منقطعي الإنجاز ومن يعانون صعوبات تعلم وصعوبات في اللغة ومن يعانون من مشكلات عاطفية وسلوكية وذوي الاحتياجات الحسية.

يطالب البعض بضرورة إعداد أساليب متخصصة لبعض الفئات ذات الاحتياجات الخاصة (مثل من يعانون من عسر التعلم، وعلى النقيض من ذلك يرى كثيرون من مؤيدي الإدماج أن "التدريس الجهد يتكون مناسباً للجميع" وأن ككل التلاميذ يستفيدون من الأساليب المتماثلة. وكلا الموقفين أخلق في تخصص هذه المسألة تحدياً دقيقاً ومثلياً، وهذا هو المنهج المميز لهذا الكتاب.

إذا يقوم باحثون بارزون في مجالات الاحتياجات الخاصة الأساسية بنقد وتقدير التحليل المفاهيمي لاستراتيجيات التدريس المستخدمة مع فئات معينة من الدارسين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة. وهم يملكون موضوعات الصمم والبصري، والصمم المسحوب بالسمع، وصعوبات التعلم الشديدة، وصعوبات التعلم المتعددة والمركبة، ومرضى داونز، وتعلم اللغة الإنجليزية ككلغة ثانية، وصعوبات الكلام واللغة والتواصل، والتوحد، وضعف الانتباه والعيوب الحركية وعسر التعلم، والصعوبات العاطفية والسلوكية والاجتماعية، وصعوبات التعلم البسيطة والصعوبات المختلفة. والمخلصات التي يقدمها المحرران في نهاية كل فصل تربط استراتيجيات التدريس والمعرفة والمنهج الدراسي بالنقاط الأساسية الواردة في كل فصل مما يمدد الطريق لمزيد من النقاش.

وهذا الكتاب لا غنى عنه بالنسبة للطلاب وسناعات السياسات والباحثين والمهنيين العاملين في مجال الاحتياجات التعليمية الخاصة والإدماج. أن لسيدتي، استاذة في التعلم الخاص وعلم النفس التربوي في جامعة برمنجهام، من بين كتبه المنشورة، أبحاث حول رؤى الأطفال (2000)، إدراته الأطفال للإعاقة (1995)، العمل مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة في المدرسة الابتدائية (2005).

إبراهيم نور، أستاذ علم النفس التربوي والاحتياجات التعليمية الخاصة في جامعة إكستر، ومن كتبه المنشورة، لتفاعل علم النفس والتعليم، التعامل مع الغموض في مجالات متصلة (2000)، صعوبات التعلم البسيطة ومستقبل الإدماج (2004).

OPEN UNIVERSITY PRESS



Arab Nile Group
Cairo, Egypt

I.S.B.N.: 977 - 577 - 066-4



Arab Nile Group

P.O. Box 4051, 7th District
Naser City 11729 Cairo - Egypt
Tel.: 00202/26717135 - 2671734
Fax: 00202/26717135

e-mail: arab_nile_group@hotmail.com
e-mail: arab_nile_group@yahoo.com
www.arabnilegroup.com